

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]
**Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde -
Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität
Saarbrücken**

Weinheim ; Basel : Beltz 1988, 350 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)



Quellenangabe/ Reference:

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, 350 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-225076 - DOI: 10.25656/01:22507

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225076>

<https://doi.org/10.25656/01:22507>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Vorwort

In diesem Band werden die Eröffnungsansprachen sowie Referate und Arbeitsberichte vom 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veröffentlicht, der vom 21.–23. März 1988 in Saarbrücken stattgefunden hat. Ein Teil der öffentlichen Vorträge, die diesmal an allen drei Kongreßtagen gehalten wurden, erscheint im Heft 5/1988 der Zeitschrift für Pädagogik. Ein anderer Teil sowie eine Reihe von Symposions- und Arbeitsgruppenreferaten, die in diesem Bericht nicht oder nicht vollständig abgedruckt werden konnten, werden in Sammelbänden oder anderen pädagogischen Zeitschriften publiziert. Soweit es sich bislang ermitteln ließ, werden diese „andernorts veröffentlichten Kongreßbeiträge“ am Schluß dieses Bandes verzeichnet. Außerdem enthält der vorliegende Bericht eine Auflistung sämtlicher Vorträge, Symposien und Arbeitsgruppen, damit sich auch derjenige Leser, der nicht der DGfE angehört, einen vollständigen Überblick über das wissenschaftliche Programm des Saarbrückener Kongresses verschaffen kann.

Die Form der Berichterstattung über die einzelnen Symposien und Arbeitsgruppen wurde – auf der Grundlage von Veröffentlichungsrichtlinien – den zuständigen Planerinnen und Planern überlassen. Einige haben der notwendigen Umfangsbeschränkung durch eine Auswahl von Originalbeiträgen entsprochen, andere haben zusammenfassende Berichte über die Arbeit der von ihnen vorbereiteten Veranstaltung erstellt; überwiegend wurden Mischformen gewählt.

Abweichend von der Reihenfolge, in der die Symposien und Arbeitsgruppen im Kongreßprogramm angekündigt waren, haben wir diesem Bericht eine Gliederung gegeben, die die thematische Vielfalt des Programmangebots in eine grobe, aber, so hoffen wir, hilfreiche Ordnung bringt. Bei der Schlußredaktion sind wir mit den uns vorliegenden Texten so behutsam wie möglich umgegangen. Einige Kürzungen waren jedoch unvermeidlich.

Durch die pünktliche Vorlage der Manuskripte ist es in diesem Jahr endlich wieder gelungen, den zeitlichen Abstand zwischen Kongreß und Kongreßbericht relativ kurz zu halten. Allen Kolleginnen und Kollegen, die an diesem Band mitgearbeitet haben, möchten wir herzlich danken.

Marburg, 29. Juli 1988

Die Herausgeber

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS

Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposium	27
---	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkulturen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
-------------------------------------	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
---	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
--	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
--	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER

Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN	
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis .	129
VOLKER BUDDRUS	
Systemtheorien und Überlebensproblematik	131
PETER HEITKÄMPER	
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik	135
ALFRED SCHÄFER	
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.	
Bericht über eine Arbeitsgruppe	139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL	
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920	149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL	
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850	159
HANNELORE FAULTSCH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR	
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung	169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG	
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion	181
JOHANN PETER VOGEL	
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts	189
PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB	
Welches Recht braucht die Schule?	
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle	201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223

IV. Außerschulische Erziehung und Bildung

GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
---	-----

Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244

Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen

KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposium	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

I. Öffentliche Ansprachen

Hiermit eröffne ich den 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe“, und ich heiße Sie im Namen des Vorstandes herzlich willkommen. – Dieser Kongreß findet in einem Jubiläumsjahr unserer Gesellschaft statt; sie wird nämlich am 30. April 1988 25 Jahre alt¹.

Die Themenformulierung unseres Kongresses enthält eine Forderung: Erziehung und Bildung müssen, so meinen wir, zum einen innerhalb unserer Disziplin, also unter den Erziehungswissenschaftlern und den Praktikern in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, zum anderen aber in der Öffentlichkeit unseres Gemeinwesens intensiver, als es nun schon seit mehr als einem Jahrzehnt geschieht, als uns alle angehende – eben: als öffentliche – Probleme begriffen, erörtert sowie bildungspolitisch und in der konkreten Erziehungs- und Bildungsarbeit praktisch wahrgenommen werden, im Bewußtsein unserer Verantwortung für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen, aber auch angesichts der Tatsache, daß die Entwicklungsbedingungen der modernen Welt uns allen, also auch den schon Erwachsenen, lebenslanges Lernen, Weiterbildung i. w. S. d. W. in beruflicher, sozialer, politischer, kultureller Hinsicht abfordern und zugleich – mindestens im Prinzip – als humane Chance eröffnen.

Allzu schnell und ohne stichhaltige Gründe sind u. E. viele der Impulse jener kurzen Phase der ausgehenden 60er und der ersten Hälfte der 70er Jahre verpufft, in der – im Zeichen der Bildungsreform – pädagogische Probleme im öffentlichen Bewußtsein und in der allgemeinen politischen Diskussion in ihrer fundamentalen Bedeutung für die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als Mitgestaltern einer demokratischen und humanen Gesellschaft erkannt zu werden begannen, und dieses zunehmend mehr in internationalen, letztlich weltweiten Perspektiven. Man kann jene Ansätze vielleicht als den Anfang eines gesellschaftlichen Lernprozesses bezeichnen, der sich in öffentlich-pädagogischen bzw. bildungspolitischen Aktivitäten, Erörterungen, Auseinandersetzungen vollzog, einen Lernprozeß, der jedoch sehr bald konterkariert wurde und seinen Elan, seine Dynamik verlor. Zwei besonders prägnante Symptome dieses Vorganges sind – auf der Ebene staatlicher Bildungspolitik – die ersatzlose Auflösung des Deutschen Bildungsrates im Jahre 1975 und der rapide Bedeutungsschwund der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung.

Es sind nicht zuletzt enttäuschte Hoffnungen angesichts dieses Versickerns der Bildungsreformansätze, die seither zum einen zu der verbreiteten Meinung – m. E. ist es ein Fehlurteil – geführt haben, jene Reformbestrebungen seien vor allem an ihren eigenen, angeblich überhöhten, illusionären Zielsetzungen und Versprechungen gescheitert, und die zum anderen, auch unterhalb der Ebene staatlicher Bildungspo-

litik, zu einer unverkennbaren Abschwächung, mindestens einer Einengung des öffentlich-pädagogischen Interesses geführt haben. Demgegenüber zeichnen sich nun Entwicklungen ab, die man – gewiß ein wenig plakativ – mit Stichworten wie „Dezentralisierung“, „Privatisierung“, „Partialisierung“, „Konzentration auf pädagogische Inseln“ und überschaubare „pädagogische Bewegungen“ kennzeichnen kann. – Nun wäre es zweifellos ganz irrig, solche Tendenzen insgesamt und pauschal negativ bewerten zu wollen. Zum Teil leben in ihrem Rahmen pädagogische Reformimpulse, hohes pädagogisches Engagement und eindrucksvoller pädagogischer Einfallsreichtum weiter, oder sie leben in neuer Weise darin auf; andererseits werden im Zuge solcher Entwicklungen pädagogische Aufgaben, die der Sache nach allgemeine, öffentlich zu verantwortende und gesamtgesellschaftlich wahrzunehmende sind, den Partialinteressen einzelner Gruppen überantwortet.

Damit habe ich mindestens einen, m. E. den ausschlaggebenden Anlaß skizziert, der im Laufe eines längeren Diskussionsprozesses innerhalb unserer Gesellschaft zur Wahl des Kongreßthemas geführt hat.

Angesichts der eben angedeuteten Ambivalenzen bedarf es sorgfältiger erziehungswissenschaftlicher Analysen unter dem Aspekt, welche Möglichkeiten, Interessen, Zielsetzungen hier ins Spiel kommen, welche gewollten und ungewollten Wirkungen sich ergeben oder vermutlich ergeben können, welche pädagogischen Initiativen möglicherweise freigesetzt oder erforderlich werden, aber auch welche Möglichkeiten für die Betroffenen ggf. ausgeblendet, ja vielleicht verstellt werden, wenn – um hier einige von etlichen möglichen Beispielen anzudeuten und damit zugleich auf einige Symposien und Arbeitsgruppen dieses Kongresses anzuspielen – wenn also

- der Anteil von Privatschulen im Verhältnis zu den staatlichen Schulen wesentlich steigt oder steigen sollte,
- wenn Weiterbildung in großem Umfang als primäre Angelegenheit einzelner Betriebe und damit unausweichlich dominant im Horizont ihrer Interessenperspektiven betrachtet und praktiziert wird,
- wenn die Situation der stark zunehmenden Zahl alleinerziehender Eltern, besonders der Mütter, auch im Hinblick auf die pädagogische Betreuung ihrer Kinder ohne Veränderung der Einrichtungen vorschulischer Erziehung und der Schulen sozusagen wie ein privates Risiko der Betroffenen, und d. h. hier vor allem: der Kinder und Jugendlichen, behandelt wird;
- wenn die Expansion der neuen Steuerungs-, Kommunikations- und Informationsmedien, ihr Einsatz im Produktions-, Verwaltungs- und Dienstleistungsbereich, aber auch als Freizeit- und Konsumangebot öffentlich undiskutiert und unkontrolliert bliebe und wenn die Bewältigung der damit angedeuteten Probleme den Betroffenen – wiederum Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen – irriger- oder ideologischerweise als vermeintliche Privatsache im sogenannten freien Spiel der Kräfte aufgebürdet würde;
- wenn – um ein letztes Beispiel zu skizzieren – es nicht gelingt, die Zufälligkeiten und Willkürlichkeiten des sogenannten Verrechtlichungs- und Bürokratisierungsprozesses im Bildungswesen zu beenden und einen hinreichenden, erziehungswissenschaftlich aufgeklärten öffentlichen Konsens darüber zu erarbeiten, welcher rechtlichen und administrativen Bedingungen es bedarf, welcher Sicherungen der pädagogischen

Gestaltungsfreiheit, welcher Verlagerungen von Entscheidungskompetenzen an die Einzelschule oder Schulgruppen, aber auch welcher demokratischen Prozeduren zur Vermeidung von Provinzialisierung und sektiererischer Einigelung, um im Bereich des staatlichen Schulwesens *und* der Schulen in privater oder genossenschaftlicher Trägerschaft „gute“, d.h. pädagogisch verantwortbare Schulen entwickeln zu können, aber analog auch, welche rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen notwendig sind, um unter den Bedingungen, unter denen junge Menschen heute aufwachsen, pädagogisch verantwortbare, erfolgreiche „offene Jugendarbeit“, pädagogisch verantwortbare sozialpädagogische Ersatzerziehung usf. verwirklichen zu können.

Nun ist die generelle Fragestellung dieses Kongresses als solche nicht neu. Sie hat im Grunde eine bereits fast dreihundertjährige Geschichte. Denn der Begriff der Öffentlichkeit bzw. einiger seiner Entsprechungen – verstanden als das Medium der Teilhabe jedes Bürgers an der Auseinandersetzung um die grundlegenden Fragen eines Gemeinwesens, auch und nicht zuletzt um Fragen der Erziehung und Bildung – ist eines der programmatischen Leitworte der europäischen Aufklärungsbewegung und später aller demokratischen und in diesem Rahmen auch aller demokratisch-pädagogischen Bewegungen gewesen. Und die tragenden Impulse der Aufklärung sind ja bislang keineswegs ausgeschöpft oder eingelöst oder gar überholt, wie manche Varianten sogenannter Postmoderne es unterstellen. – Indessen muß eine Grundkategorie wie die der Öffentlichkeit – hier im Bezug zu pädagogischen Problemen – angesichts geschichtlicher Veränderungen und neuer Situationen immer neu ausgelegt und konkretisiert werden, und das ist die Herausforderung, die wir im Thema unseres Kongresses zunächst für uns selbst umschreiben.

In diesem Rahmen werden wir uns auch darum bemühen, die Bedeutungsvarianten des Begriffes Öffentlichkeit unter pädagogischer Perspektive zu klären. Die Gleichsetzung etwa des Begriffes „öffentliches Bildungswesen“ mit „staatlich getragenen Bildungseinrichtungen“ und damit die schematische Gegenüberstellung von „staatlichem“ und „privatem Bildungswesen“ dürfte sachlich unangemessen sein, weil Öffentlichkeit in aufklärerischem, demokratischem Verständnis ein Medium der Kritik, der Urteilsbildung *sowohl* über staatliche *als auch* über private, korporative, genossenschaftliche pädagogische Aktivitäten zwar längst noch nicht *ist*, aber sein könnte und – ihrer Idee nach – sein *sollte*.

Mit unserem Kongreßthema knüpfen wir in mehrfacher Hinsicht an frühere Kongresse unserer Gesellschaft an, in denen bildungspolitische bzw. pädagogische Probleme von öffentlicher Bedeutung bereits im Mittelpunkt standen, etwa

- 1970 in Berlin das Verhältnis zwischen „Erziehungswissenschaft – Bildungspolitik – Schulreform“²,
- 1980 in Göttingen „Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft“³ oder
- 1984 in Kiel die Problematik von „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“⁴.

Auch das Thema unseres letzten Kongresses 1986 in Heidelberg, nämlich „Allgemeinbildung“, weist direkt und indirekt zahlreiche Bezüge zu unserem diesjährigen Kongreßthema auf⁵.

Jedoch gilt es abschließend ein mögliches Mißverständnis abzuwehren. Diese Veran-

staltung ist ein erziehungswissenschaftlicher Kongreß. Mit dieser Feststellung kann nun, nach dem vorher Skizzierten, zweifellos keine schematische Abgrenzung, kein Rückzug in einen vermeintlich unpolitischen wissenschaftlichen Elfenbeinturm gemeint sein. Es gilt vielmehr, die in der Sache, d. h. in der Unterschiedlichkeit der Aufgaben begründete Differenz zwischen Wissenschaft – hier: Erziehungswissenschaft – und Politik – hier: Bildungspolitik – auf der einen *und* ihren unauflösbaren Zusammenhang auf der anderen Seite *zugleich* zu begreifen. Für diesen Kongreß bedeutet das: Wir können hier kein einheitliches bildungspolitisches Programm vorstellen und dafür werben. Aber wir arbeiten als Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an akuten pädagogischen Gegenwarts- und Zukunftsproblemen von öffentlicher und damit *auch* bildungspolitischer Bedeutung. In diesem Sinne werden, wie unser Programm zeigt, Analysen zu einem breiten Spektrum von Problemen vorgelegt werden. Wir werden Befunde bisheriger Forschung und Aufgaben zukünftiger Forschung vorstellen und erörtern. Und wenn wohl auch von hier und heute kein neues pädagogisches und bildungspolitisches Zeitalter ausgehen wird, so meinen wir doch, auf diesem Kongreß und in der Folgezeit erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und erziehungswissenschaftlich begründete Argumente für die öffentlich-pädagogische bzw. die bildungspolitische Diskussion bereitstellen zu können. Im optimalen Falle kann unser Kongreß dazu beitragen, daß solche Diskussionen und ihnen entsprechende pädagogische und bildungspolitische Aktivitäten im öffentlichen Bewußtsein wieder jenes Gewicht erhalten, die der geschichtlichen Bedeutung von Erziehung und Bildung für unsere und unserer Kinder Gegenwart und Zukunft entspreche.

Anmerkungen

- 1 Auf die wörtliche Wiedergabe der Begrüßungs- und Dankesworte an die Teilnehmer des Kongresses, den Bundespräsidenten Dr. RICHARD VON WEIZSÄCKER, den Saarländischen Ministerpräsidenten OSKAR LAFONTAINE, den Kultusminister des Saarlandes, Prof. Dr. DIETHER BREITENBACH, den Präsidenten der Universität des Saarlandes, Prof. Dr. MEISER, den Dekan und die Prodekanin der Philosophischen Fakultät der Universität Saarbrücken, den Vorsitzenden des Philosophischen Fakultätentages, die ausländischen Gäste, den Bürgermeister als Vertreter des Oberbürgermeisters der Stadt Saarbrücken, den Leiter der Europäischen Akademie Otzenhausen, die Vorsitzenden der Saarländischen Lehrerverbände, Vertreter von Presse, Fernsehen und Hörfunk, nicht zuletzt die Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes, die sich besonders um die Organisation des Kongresses verdient gemacht haben, wird an dieser Stelle verzichtet.
- 2 Vgl. den Kongreßbericht im 9. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, „Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform“, hrsg. von HANS SCHEUERL unter Mitarbeit von MICHAEL LÖFFELHOLZ. Weinheim/Berlin/Basel 1971, 314 S.
- 3 Vgl. den Kongreßbericht im 17. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik „Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft“, hrsg. von HELMUT HEID, KLAUS MOLLENHAUER, MICHAEL PARMENTIER, HANS THIERSCH. Weinheim/Basel 1981, 206 S.
- 4 Vgl. den Kongreßbericht im 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“, Beiträge zum 9. Kongreß der DGfE, hrsg. von HELMUT HEID und WOLFGANG KLAFKI. Weinheim/Basel 1985, 540 S.
- 5 Vgl. den Kongreßbericht im 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik „Allgemeinbildung“, Beiträge zum 10. Kongreß der DGfE vom 10.–12. 3. 1986 in der Universität Heidelberg, hrsg. von HELMUT HEID und HANS-GEORG HERRLITZ. Weinheim/Basel 1987, 304 S.

„Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe“ – dieses Thema stellen sich die deutschen Erziehungswissenschaftler zur Klärung ihrer eigenen Position und, wie ich annehme, zur Aufklärung der Öffentlichkeit. Beiden Zielen wünsche ich Erfolg. Danken möchte ich im Namen der Gäste für Ihre Einladung an uns. Die meisten von uns Gästen, zumal ich selbst, sind pädagogische Laien. Im Rahmen der Mitverantwortung, die wir als Bürger und Mandatsträger empfinden, ist unser Interesse am Urteil und Beitrag der Pädagogen zu unserer Zeit elementar. Ich will es durch aufmerksames Zuhören praktizieren. Zum Glück darf man ja von Pädagogen erhoffen, daß ihre ganze Professionalität sie lehrt, wie wichtig es für sie selbst ist, sich dem Laien verständlich zu machen.

Also, um nur zwei Beispiele aus Ihrem Programmheft zu nennen: Ich bin gewiß, daß sich etwa hinter den angekündigten Referaten über „Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen“ oder, tags darauf, über „Familialismus als therapeutisch-pädagogische Strategie“ verblüffend einfache und einleuchtende Ratschläge an uns alle, an Eltern, Pfarrer und Handwerksmeister, an Journalisten, Stadträte und Finanzminister verbergen, damit wir den Pädagogen beim gemeinsamen Weg zu folgen und zu helfen vermögen. Denn wo bliebe der Pädagoge mit seiner Kunst, wenn er nicht überall in der Gesellschaft seine Freunde und Helfer mobilisierte?

Erlauben Sie mir, mein Interesse durch ein paar Fragen des Laien zu untermauern.

1. Vor 20 Jahren glaubten die Menschen in Deutschland, Erziehung und Bildung seien der Bereich, in dem die eigentlichen Entscheidungen für die Zukunft fielen. Pädagogen wurden umworben und verwöhnt. Die fälligen Wunder der Zeit erwartete man von ihnen.

Heute hört man die Klage der Pädagogen, man vernachlässige, beargwöhne oder schmähe sie gar. An die Stelle des Aufstiegs durch Bildung sei der arbeitslose Lehrer oder Privatdozent als Schreckbild getreten. Erziehung und Bildung mobilisierten nicht mehr die Sinnlichkeit wahlkämpfender Politiker. Einschlägige Bücher und Zeitschriften verzeichneten schrumpfende Auflagen.

Was ist passiert? Reichen die Erklärungen wirklich aus, man sei von der Bildungsreform enttäuscht, es gäbe eine postmoderne Abkehr vom staatlichen Bildungs- und Erziehungsanspruch? Ist eine Kritik wirklich durchdacht, die für diese Entwicklung eine Wende verantwortlich macht, welche eine Pädagogische Hochschule schließen und eine Technische Fakultät eröffnen läßt?

2. Daß Erziehung und Bildung öffentliche Aufgaben sind, davon waren die alten

Griechen ebenso überzeugt wie MARTIN LUTHER oder FRIEDRICH DER GROSSE und schon gar PESTALOZZI und HUMBOLDT, KERSCHENSTEINER und DEWEY.

Woher kommt der mit dem Thema angedeutete Zweifel? Wer will im Ernst an der öffentlichen Verantwortung rütteln? Besteht diese öffentliche Verantwortung nicht gerade auch darin, die freie Entfaltung vieler Initiativen zu fördern? Wer, wenn nicht der demokratische Staat, kann und muß gewährleisten, daß Freiheit sich als Verantwortung versteht und entfaltet? Mit Recht weisen Sie doch auf die hohe öffentliche Bedeutung wichtiger primär nicht-staatlicher Tätigkeiten im Bereich der Sozialpädagogik, der Berufsausbildung und Erwachsenenbildung hin. Das alles macht den demokratischen Staat erst lebendig.

Freilich sollte seine politische Führung und Verwaltung für zweierlei sorgen:

- Auch im Bereich von Erziehung und Bildung darf das Gemeinwesen nicht durch Interessengruppen ausgebeutet oder durch Ideologien gegängelt werden.
- Die Bürokratie darf die Initiative des Erziehers nicht lähmen. Zur öffentlichen Verantwortung der Pädagogik gehört ihre Freiheit.

Läßt sich diese Freiheit wirklich formelhaft erfassen, so daß sie gar gerichtlich nachprüfbar wird? Wohin führen immer neue Vorschriften und Eingriffe der Verwaltung? Was könnte die Pädagogik unpädagogischer machen als eine erzwungene Blickrichtung auf Versicherungsschutz und Rechtsweg?

Wir wissen doch, daß Kinder heute oft schwerer zu erziehen sind als früher. Keine Geschwister, vielfach zerrüttete Ehen oder ein oft brutaler Ehrgeiz von uns Eltern, der nur auf die Wettbewerbsfähigkeit der Kinder schaut; daneben die Begleitscheinung unseres Computerzeitalters, die der menschlichen Neigung Vorschub leistet, „aus dem Denken in das Wissen zu fliehen“ (H. v. HENTIG), und die sich lieber in einen Sachzwang rettet als verantwortlich entscheiden zu lernen – verstärken diese und andere Entwicklungen nicht ganz besonders die Notwendigkeit, den Schulleiter und Lehrer frei verantwortlich arbeiten zu lassen? Es gibt bewundernswerte Lehrer, wie sie bei hohem Stundendeputat mit oft frustrierten Kindern und unwilligen Eltern umgehen, sich um Lehrstellen kümmern, sich einfach voll engagieren. Kann da der Staat nicht noch eine Menge lernen, um Freiräume zu schaffen und zu sichern, gerade damit er seine öffentliche Aufgabe für Erziehung und Bildung erfüllt?

3. Die zunehmende Spezialisierung aller menschlichen Tätigkeiten bereitet dem Laien Sorge, wenn er kaum noch jemanden sieht, der in der Lage ist, das arbeitsteilig Erarbeitete zusammenzufassen. Auch in der Pädagogik scheint die Spezialisierung oft mehr Probleme zu schaffen als zu lösen: es ist doch immer ein ganzes Menschenkind, an dem die vielen Einzelerkenntnisse sich zu bewähren haben.

Ist der Schulpädagogik ausreichend bekannt, was die Familienforschung herausbringt? Weiß die Medienpädagogik, was man in der Gesundheitserziehung erkennt und betreibt? Wie wird die Vermittlung gewährleistet? Welchen Anteil hat die Öffentlichkeit, hat der Laie, haben die Eltern an diesen Vermittlungsprozessen?

4. 20 Jahre nachdem der Unmut von Schülern, Studenten und Wissenschaftlern eine Reform eingeleitet hat, die die Schule moderner, menschlicher, gerechter und wirksamer machen sollte, liest man in den Zeitungen, daß nur 22,5 Prozent der Hauptschüler, 18,8 Prozent der Gymnasiasten und gar nur 12,7 Prozent der Realschüler gern zur Schule gehen und daß die Lernanforderungen die Gesundheit

der Schüler und ihre Beziehungen zu den Eltern in einem alarmierenden Maße schädigen.

Wie kann, so wäre hier zu fragen, die Öffentlichkeit den Menschen gegen ihre institutionalisierten Wohltäter zu Hilfe kommen? Was heißt und wie kann das von der Erziehungswissenschaft empfohlene „entspanntere Verhältnis zur Leistung“ zuwege gebracht werden?

5. Der Laie versteht und verspürt, daß in den letzten Jahren vermehrt über die Medienwirkung, über das Problem der allgemeinen Bildung, über ihren Zusammenhang mit beruflicher Bildung, über das Verhältnis von Bildung und Lebenschancen, Berufschancen und Lebensformen gestritten wird. Oft laufen die Kontroversen, wie mir scheint, auf einen Streit über Werte hinaus.

Ein Wertewandel wird berufen oder beklagt. Kinder glaubten an andere Werte als Eltern, so hört man.

Ist das wirklich so? Von der christlichen Ethik über die Französische Revolution bis in die Programme der heutigen politischen Parteien hinein haben sich Grundwerte entfaltet, die nicht ihre moralische Substanz verwandelt haben, die sich aber vor neuen Gefahren und Herausforderungen sehen. Es gibt andere Erfordernisse und Chancen als früher, um der Gewaltlosigkeit zu dienen, um die Integrität von Leben und Natur zu schützen, um Solidarität zu üben und Gemeinschaften neu zu begründen.

Haben wir es wirklich mit einem Wandel der Werte zu tun oder mit einem Wandel der Verhältnisse? Haben die Institutionen ihren Wert verloren? Oder droht nur ihren Repräsentanten immer von neuem ein Verlust an Glaubwürdigkeit?

Ich glaube – nach solchen Fragen möchte ich lieber mit einem Laienbekenntnis enden –, wir haben allen Grund, Pädagogen zu ermutigen. Ihr Mut ist unsere Hoffnung. Es kann im Ernst gar keine Rede davon sein, daß für sie Anlaß bestünde, im Hinblick auf ihre Aufgaben zu resignieren, ganz im Gegenteil.

Welche pädagogische Reform oder Wende wäre je gegen Fehler, Mißbrauch und Widersprüche geschützt gewesen? Ändert dies aber etwas an den klaren Erziehungsaufgaben der Pädagogen, nämlich die jungen Menschen zum eigenen moralischen Urteil zu befähigen, der Phantasie Raum zu schaffen, zu selbständigem Denken anzuregen, eine eigene freie Entscheidung finden zu lassen?

Und so möchte ich auch die Wissenschaft von der Erziehung ermutigen im Sinne ihrer großen öffentlichen Aufgabe. Dazu gehört die gute Lehrerbildung. Dazu zählt die zwar nicht gänzelnde, aber die helfende Einmischung in die Praxis der Schulen. Das gipfelt im eigenen guten Beispiel.

Und beziehen Sie uns Laien ein in Ihre Gedanken, Ihre Sprache, Ihre Arbeit. Wir machen es Ihnen oft schwer. Wir geben oft falsche Antworten. Aber sind deshalb unsere Fragen immer falsch? Ich wünsche Ihnen in unserem Interesse, im Sinne unserer gemeinsamen öffentlichen Aufgabe großen Erfolg.

Hochverehrter Herr Bundespräsident, Herr Vorsitzender, Herr Ministerpräsident, Herr Kultusminister, sehr geehrte Damen und Herren, liebe Studentinnen und Studenten!

Im Namen der Universität des Saarlandes begrüße ich Sie auf unserem Campus in Saarbrücken. Ihr Besuch, Herr Bundespräsident, und diese Versammlung hoher Landesväter und so vieler bedeutender Wissenschaftler anlässlich dieses Kongresses ist für uns eine besondere Auszeichnung. Ich danke Ihnen allen für Ihr Kommen. Mein Gruß ist herzlich gemeint und soll umgekehrt proportional der Menge der Worte gehalten sein und schließlich nur überleiten zu den Vorträgen, die wir erwarten. So will ich mir versagen, den Diskurs zwischen dem Mediziner und dem Arzt, der mich begleitet hat, etwa auf das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zum pädagogischen Praktiker anwenden zu wollen oder Herrn BOGDAN SUCHODOLSKI zu zitieren, mit dem wir neulich hier diskutieren konnten, oder gar das Ungesagte anzusprechen zu wollen, das manchmal das Aufschlußreichste einer Wissenschaft ist.

Erlauben Sie mir bitte, nur kurz in Erinnerung zu rufen, daß die Universität des Saarlandes 1948 von Franzosen und Deutschen gegründet wurde, vor 40 Jahren also, in einem Gelände, in dem rechtzeitig zum 2. europäischen Bürgerkrieg eine Grenzkaserne angelegt worden war. – Inzwischen ist unsere Universität auf ungefähr 18000 Studenten und 300 Professoren angewachsen. Im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft wurden schon zur Zeit des damaligen Leiters der Hochschulabteilung, Braun, konsequent Berufungen in Richtung einer empirischen Pädagogik ausgesprochen. Auch aus den jetzigen Arbeiten der hiesigen Erziehungswissenschaft geht hervor, daß sie im Sinne einer handlungsorientierten Forschung betrieben wird, von der Sonderpädagogik bis hin zur Didaktik des sogenannten Wissens- und Technologietransfers.

Diese Universität versteht sich als ein Glied der Europäischen Hochschulen. Sie unterhält verständlicherweise weiterhin französische Studiengänge und zahlreiche, weltweite wissenschaftliche Verbindungen. Ich möchte nur unser Afrikaprogramm nennen und nicht zuletzt den ersten Partnerschaftsvertrag mit der Karl-Marx-Universität Leipzig.

Sollten Sie über unsere Universität mehr wissen wollen oder während Ihres Aufenthaltes der Unterstützung bedürfen, so stehen wir als Gastgeber, mich eingeschlossen, jedem von Ihnen gern zur Verfügung.

Ich wünsche Ihnen einen anregenden Kongreß. Wenn es regnet, arbeitet es sich besser; bei Sonnenschein und so viel Jugend ist die Inspiration höher. Ich wünsche Ihnen von beidem, denn Inspiration und Pädagogik gehören zusammen. Aber hier breche ich ab und gebe das Wort an Herrn Ministerpräsidenten LAFONTAINE weiter.

Sehr geehrter Herr Bundespräsident, sehr geehrter Herr Universitätspräsident MEISER, sehr geehrter Herr Professor KLAFFI, meine sehr geehrten Damen und Herren!

Ich heiße Sie sehr herzlich in Saarbrücken willkommen, und ich hoffe, daß Sie noch etwas Zeit finden, außerhalb des Hörsaals das Saarland und Saarbrücken kennenzulernen. – Von Inspiration und Pädagogik war eben die Rede. Ich hoffe, daß ich kürzlich nicht umsonst in der Saarvertretung einen Koch mit Oberstudienratsgehalt eingestellt habe und daß von dem dadurch erzeugten öffentlichen „Wirbel“ die Saargastronomie profitiert. Das hat auch etwas mit Inspiration und Pädagogik zu tun.

Aber nun zu Ihrem Thema. Ich danke dem Kultusminister, daß er mir seine Redezeit abgetreten hat. Ich kann Sie beruhigen, ich werde sie nicht in Anspruch nehmen. Da ich mich in letzter Zeit häufig zur Arbeitszeitverkürzung geäußert habe, halte ich mich hier an Redezeitverkürzung (bei vollem Beifallsausgleich).

Ich werde nur zwei Gedanken ansprechen. Zunächst: Unsere Gesellschaft, so hören wir immer wieder aus der Wissenschaft, ändert sich sehr schnell, und da wir als Politiker gehalten sind, uns außerhalb des Elfenbeinturms zu bewegen – ab und zu allerdings den Elfenbeinturm aufzusuchen –, stellen wir uns natürlich die Frage, welchen Beitrag die jeweilige Wissenschaft zu den Problemen leisten kann, die uns im Moment am meisten beschäftigen. Eines dieser Probleme ist die Arbeitslosigkeit. Sie bestimmt in letzter Zeit die öffentliche Diskussion. Ich hatte mir erlaubt, vor einiger Zeit einen Hinweis zu geben, daß wir durch einen stärkeren Ausbau der Weiterbildung vielleicht vielen Menschen, die sich jetzt in Arbeitslosigkeit befinden und die kein entsprechendes Angebot haben, eine Hilfe zur Bewältigung ihrer Situation geben können. Das kostet natürlich Geld und wirft die Frage nach den Inhalten auf, die dabei vermittelt werden. Wir sollten die Weiterbildung angesichts der Tatsache, daß wir uns mehr und mehr zu einer Gesellschaft entwickeln, die viele bereits eine Freizeitgesellschaft nennen, nicht nur auf die weitere berufliche Qualifikation reduzieren. Das ist der erste Gedanke.

Der zweite Gedanke betrifft die Frage: Wie erreiche ich, gerade weil es um die Beseitigung der Arbeitslosigkeit geht, das „Lernziel Solidarität“? Wenn mich etwas beeindruckt hat in den vielen Büchern, die ich im Laufe der Jahre gelesen habe, dann war es eine Szene, die der englische Psychiater LAING in seinem Buch „Phänomenologie der Erfahrung“ schildert. Er stellt dar, wie es einem Kind geht, das in einer Schulklasse von einem Lehrer gefragt wird und das die Antwort nicht weiß. Alle anderen Kinder drumherum versuchen nun, sich zu Lasten dieses Kindes zu profilieren, weil sie die Antwort wissen. – Ich mußte immer wieder über dieses Kind nachdenken, und ich glaube, daß diese Szene etwas aussagt über die Struktur unseres Bildungswesens und daß sie vielleicht auch etwas darüber aussagt, warum wir – trotz vieler anders lautender

Bekundungen – dem Lernziel Solidarität im Grunde genommen noch nicht nahe gekommen sind. Wenn wir aber die Probleme unserer Gesellschaft lösen wollen, dann haben wir hier m. E. einen ganz entscheidenden Ansatz. An die Dritte Welt wage ich dabei angesichts der Diskussion, wie sie bei uns geführt wird, im Moment noch gar nicht zu denken.

Diese zwei Gedanken wollte ich Ihnen skizzieren, Weiterbildung und „Lernziel Solidarität“. Und nun halte ich mich an das, was ich versprochen habe. Ich grüße Sie noch einmal und wünsche dem Kongreß viel Erfolg.

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht

Bericht über ein Symposium

Der Ausgangspunkt des Symposions war die Tatsache, daß „Öffentlichkeit“ in der antiken wie in der modernen Philosophie immer eine zentrale Stellung eingenommen hat zur Begründung des Ortes und des Ranges diskursiver Auseinandersetzung im Medium zwangloser Verständigung. Die bürgerliche Gesellschaft hat „Öffentlichkeit“ dann mit einem Programm „Allgemeiner Bildung“ verbunden, das bis heute die Grunddefinition nicht nur des staatlichen Schulwesens, sondern überhaupt aller pädagogischen Institutionen bestimmt. Zugleich ist die Kritik an der öffentlichen Bildung gewachsen, bis hin zur „postmodernen“ Verwerfung der politisch-pädagogischen Programme vor allem des 19. Jahrhunderts und der ihnen folgenden Institutionen. Das Symposium sollte die Tradition des philosophischen Begriffs der Öffentlichkeit und die damit gegebene pädagogische Implikation Allgemeiner Bildung ebenso zur Diskussion stellen wie die neueren Krisentrends, die offenbar das klassische Konzept bedrohen und in seiner Wirksamkeit einschränken. Ob und wie gleichwohl noch von *Öffentlichkeit und Bildung* gesprochen werden kann und welche Herausforderungen sich dabei für die erziehungsphilosophische Reflexion ergeben, das waren die Leitfragen aller Referate.

FRIEDHELM BRUEGGEN brachte zum Thema „Bildsamkeit und Öffentlichkeit – Historische und systematische Überlegungen zur ethischen und politischen Implikation eines ‚einheimischen Begriffs‘“ zunächst eine historische Differenz zum Ausdruck: Die Philosophie der Antike (PLATON, ARISTOTELES) und die der Aufklärung haben zwar gleichermaßen Bildung an Öffentlichkeit gebunden, dafür jedoch grundverschiedene Denkmittel gebraucht. Die antike Substanzmetaphysik erlaubte eine Teleologie der Bildung, die zwar mit dialogischem Lehren und Lernen verbunden war, aber nichts mit der neuzeitlichen Subjektivität zu tun hatte. Lernen war an Einsicht in den objektiven Tatbestand der Ideen gebunden und erlaubte so Bildung, aber nicht Selbstbildung in einem modernen Verständnis. Die Polis als Ort der Öffentlichkeit baute wohl auf den Erfolg der Bildung als Befähigung zur (Mit-)Herrschaft, war selbst jedoch restriktiv-teleologisch definiert und konnte die Differenzierung des Verstehens nicht als Ermöglichung kritischen Potentials (auch nicht ihr selbst gegenüber) betrachten. Bildung als öffentliche Aufgabe war so (bei ARISTOTELES) wesentlich Gewöhnung an die bestehende Sitte der Polis, d. h. Lernen des Gehorsams gegenüber der Öffentlichkeit, um sich auf diesem Wege zum Herrschen zu qualifizieren.

Die Aufklärung läßt sich als Kritik des teleologischen Denkens und damit zugleich der überkommenen Sitte lesen. ROUSSEAUS *perfectibilité* kann als kategoriale Öffnung der Frage betrachtet werden, wie die Natur des Menschen ohne Anbindung an traditionelle Institutionen entwickelt, wie also eine unentzweite Existenz erzogen werden kann. Dabei ist keine finale Bestimmung der Natur mehr vorausgesetzt, der Mensch wird

Gegenstand seiner eigenen Erfindung. Erziehung wäre unter der Voraussetzung einer solchen Subjektivität Aneignung von und zugleich Verständigung über Lebensformen, nicht einfach deren Übernahme, die in radikaler Weise unter einen subjektiven Vorbehalt gestellt wird, den die Pädagogik zu ihrem eigenen macht. Bildung ist nicht mehr Initiation in die gegebene Tradition, sondern Ermöglichung subjektiver Distanz zu ihr mit der Maßgabe, freiheitsbeschränkende Lebensformen zu überwinden, ohne daß ROUSSEAU sich auf eine komplementäre Diskurs-Öffentlichkeit festgelegt hätte.

Erst die kantische und die idealistische Philosophie stellen individuelle Bildung und eine in Aufklärung befindliche Öffentlichkeit als notwendiges Wechselverhältnis vor. Mit SCHLEIERMACHER kommt dieses Denken zu einem gewissen Abschluß: Die (aufgeklärte) ältere Generation – und nicht mehr nur Familie und Staat – erscheint insgesamt als der Erzieher, und Erziehung wird gebunden an eine beide Generationen verpflichtende Idee des Guten, die eine Verständigung über die zu verbessernde Ordnung auferlegt. Repräsentiert ist diese Ordnung in den vier Lebensgemeinschaften (Wissenschaft, Kirche, Staat, freie Geselligkeit). Öffentlichkeit ist gedacht als die Möglichkeit einer – dezentralen – Selbstthematisierung der Gesellschaft und als die Offenheit der Teilöffentlichkeiten gegeneinander. Über diese Teilöffentlichkeiten ist Bildung auf die gesellschaftliche Gesamttätigkeit bezogen, ohne von einem zentralen Forum hergeleitet werden zu können. – BRÜGGEN sprach abschließend an, daß diese moderne Verhältnisbestimmung im 19. und 20. Jahrhundert nicht realisiert wurde. Heute seien Öffentlichkeit und Bildsamkeit in ein antinomisches Verhältnis getreten, das sich jedoch sicher nicht – neokonservativ – durch die Verpflichtung der Öffentlichkeit auf Grundwerte und die Umdeutung von Bildsamkeit in Anlage und Begabung überwinden lasse.

Die Diskussion stellte zunächst einige Probleme der Exegetik heraus, etwa die Bedeutung der aristotelischen *mesotes*-Lehre für das Problem der politischen Öffentlichkeit im antiken Verstand oder die Frage, in welchem Sinne antike und moderne Konzepte der *Teleologie* überhaupt vergleichbar erscheinen. Deutlich wurde an dieser Stelle aber, daß die Differenz von antikem und modernem Denken auch im Blick auf das Problem des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Bildung nicht nivelliert werden dürfe. Die neuzeitlichen Denkmittel, genannt wurde etwa ROUSSEAUS Begriff der *Autonomie* und KANTS Begriff der *Vernunft*, bringen ein ganz anderes Konzept von Bildung und Öffentlichkeit hervor als es die Antike kannte und eben auch nur denken konnte.

Die kritischen Einwände betrafen vor allem das Verständnis von Öffentlichkeit und die damit verbundenen Erwartungen an gesellschaftliche Bildung: Selbst die Teil- oder Fachöffentlichkeiten und erst recht die sogenannte allgemeine Öffentlichkeit verwenden standardisierte Muster der Kommunikation, die offenbar nicht der Bildung, sondern eher der Erosion von Subjektivität dienen. Der aus dem 18. Jahrhundert stammende Begriff der „Öffentlichkeit“ verführt außerdem zu Annahmen, die sich nicht begrenzen können, wie etwa die Vorstellung einer Perfektionierung nur durch Erziehung; das *unbegrenzte* Prinzip der Öffentlichkeit aber ist angesichts der Notwendigkeit von Selbstlimitierung nur schwer oder überhaupt nur unreal handhabbar. Damit verbunden ist oft die alte Erwartung einer „Gesamtsitte“, die das Referat ja überzeugend zurückgewiesen habe.

Andererseits wurde die Frage aufgeworfen, ob nicht gerade die im 18. Jahrhundert

entstehende soziale Öffentlichkeiten (die Lesegesellschaften, gelehrten Vereinigungen, diskutierenden Salons usw.) selbst pädagogische Absichten vertraten, also nicht nur auf Bildung angewiesen waren, sondern ihrerseits erzieherisch tätig sein wollten. Dann aber sei der Ansatzpunkt der Rekonstruktion nicht einfach die Differenzierung von Teilöffentlichkeiten, sondern der durch Arbeitsteilung bewirkte gesellschaftliche Wandel, der überhaupt erst Reflexion (und somit Öffentlichkeit) freigesetzt hat. In diesem Zusammenhang war dann abschließend noch das Problem von Interesse, wie in partikularen Öffentlichkeiten das Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen verstanden werden kann, nachdem offenbar die dem *philosophisch* Allgemeinen entsprechende „Öffentlichkeit“ nicht entstanden war. Eine mögliche Alternative wurde in einem Prinzip gesehen, das sich radikal vom Öffentlichkeitsgebot der bürgerlichen Gesellschaft unterscheidet, nämlich ROUSSEAUS *religion civile*.

KÄTE MEYER-DRAWE stellte unter dem Titel „Strukturwandel der Öffentlichkeit: Zerfall oder Befreiung von Vernunft?“ Merkmale und Konsequenzen postmoderner Rationalitätskritik zur Diskussion. Sie ging dabei aus von einer Analyse der „semantischen Kampffronten“ in der aktuellen philosophischen Diskussion um den Begriff der „Moderne“. HABERMAS' Idee der emanzipierten Gesellschaft steht hier gegen eine Vernunftkritik postmoderner Autoren (vornehmlich LYOTARDS), die trefflich gegeneinander ausgespielt werden können, wenn man die ganz verschiedenen Kontexte dieser Theorien *nicht* beachtet. So geht es der französischen Postmoderne vornehmlich um die Selbstkritik der Vernunft, damit um erkenntnistheoretische Fragen, die von politischen Konzepten der Emanzipation zunächst einmal gar nicht tangiert werden. Vernunftkritik muß nicht *eo ipso* die vernünftige Gesellschaft als aussichtslos erscheinen lassen, sondern betrifft erst einmal nur die Frage, welche spezifische Gestalt von Vernunft dann gemeint ist, wenn von den Bedingungen ihres öffentlichen Gebrauchs in einer gesellschaftlichen Formation die Rede ist.

„Vernunft“ freilich fungiert als Programm bürgerlicher Aufklärung, gebunden an eine Fortschrittstheorie der Geschichte, das Medium öffentlicher Kritik und damit den allmählichen Zerfall einer Arkanpraxis der Politik. Dieses Programm operierte mit Gewißheitsansprüchen, die sich aus dem Erfolg vor allem der mechanischen Naturwissenschaft und damit der Widerlegung der theologischen Dogmen ableiteten. Die These vom „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (HABERMAS) berührt nicht den Vernunftanspruch der Aufklärung (deren Rechtfertigung mit „substantieller Vernunft“), sondern den gesellschaftlichen Wandel, der die rasonnierende (und darum von Bildung abhängige) Öffentlichkeit in eine Medienöffentlichkeit veränderte oder in eine Integrationskultur, die nicht mehr zureichend zwischen Öffentlichkeit und privater Existenz unterscheiden kann. Wenn das Private vorwiegend öffentlich, das Öffentliche aber zunehmend privatisiert wird, dann zerbricht auch das klassische Verhältnis von Öffentlichkeit und Bildung und damit die entscheidende Fortschrittserwartung der Aufklärung.

Diese sozialhistorische These und deren politiktheoretische Implikation ist zu unterscheiden von der „postmodernen Rationalitätskritik“, die, basierend vor allem auf WITTGENSTEINS Sprachspieltheorie, die Substantialität und darum Einheitlichkeit „der“ *Vernunft* bestreitet und, bei LYOTARD, sie auflöst in heteronome Sprachspiele je unterschiedlicher „Vernünftigkeit“. Damit verbunden ist die entschiedene Kritik eines ethischen Totalitarismus, der im Namen einer *höheren* Vernunft letztendlich eine

terroristische Praxis rechtfertigen würde. In einem Pluralismus von Sprachspielen aber ist kein Metasprachspiel anzunehmen, von dem aus – gleichsam als neuem Archimedischen Punkt – Einheit in der Vielfalt, gar *substantielle* Einheit, zu stiften wäre. Ohne diese Einheit geht auch der Anspruch sprachspielübergreifender Normengeltung verloren, den ja auch das Diskurskonzept nicht mehr substantiell, sondern nur noch temporär und konsensuell einlösen will. Kein Diskurs aber ist abschließbar und jeder Diskurs ist auch nur ein „Sprachspiel“. Die humane Gesellschaft wird so zur Illusion, aber zur *notwendigen*. Das Bewußtsein der Illusion vollzieht sich jedoch gerade nicht als resignierter Rückzug aus dem Bemühen um eine emanzipierte Gesellschaft; es besagt vielmehr ein Wissen um die Verpflichtung auf deren Idee bei gleichzeitiger Einsicht in die Begrenztheit der Vernunft und die daraus folgende Unmöglichkeit einer abschließenden Realisierung von Emanzipation.

Die Diskussion stellte zunächst die Frage in den Mittelpunkt, ob und in welchem Sinne „postmodern“ als *Epochenbegriff* Verwendung findet. Grundlage einer solchen Verwendungsweise wäre eine Realitätsbehauptung, die Annahme nämlich, daß sich die Gesellschaft der Gegenwart als „informatisierte Gesellschaft“ so grundlegend von allen vorhergehenden Formationen unterscheidet, daß damit ein Epochenwechsel markiert ist, den die philosophische Reflexion nurmehr nachvollzieht. Damit wäre zugleich eine Zukunftsbeschreibung gegeben, die nicht als Utopie erscheint, sondern als „realistische Tendenz“, in der postmodernes Denken bürgerliche Modernität ablösen wird.

Die Verwendung als Epochenbegriff blieb aber umstritten, weil einerseits die Tendenz zur „Informationsgesellschaft“ nicht die philosophischen Folgen haben muß, die die postmodernen Autoren unterstellen, und andererseits jede Epochenbehauptung mit einem Modernitätsversprechen einhergehen muß, das sie selbst gar nicht einlösen kann. Andererseits kann von der postmodernen Kritik gelernt werden, wie schwer die traditionelle philosophische Rede von der *einen* Gestalt der „Vernunft“ zu begründen ist, stellt man die WITTGENSTEINSCHEN Differenzierungen in Rechnung. Wenn „Vernunft“ keine voraussetzende „Identität“ ist (oder gar sie „hat“), dann wird ein *Denken der Differenz* erforderlich, das sich Sprachgewohnheiten widersetzt. Unter anderem folgt daraus für die Frage des Verhältnisses von Bildung und Öffentlichkeit, wie „allgemeine Bildung“ zu rechtfertigen (und zu organisieren) wäre, wenn Öffentlichkeit selbst pluralisiert wird, nämlich etwa als Reflexion auf die Grenzen von Diskursarten.

NORBERT MEDER legte Reflexionen vor, die der möglichen „Destruktion der öffentlichen Verbindlichkeit von Sprache durch neue Technologien“ gewidmet waren. Dabei wurde ein klarer Epochenwechsel zugrunde gelegt; die informationelle Produktion hat die Produktionsbasis der bürgerlichen Gesellschaft grundlegend verändert und damit das postindustrielle Zeitalter hervorgebracht. Im Zentrum der neuen Technologien steht die Entwicklung von formalen Sprachen. Sie drohen Öffentlichkeit in den bisher bekannten Formen zu zerstören. Im Vordergrund des allgemeinen Interesses steht zwar die Frage, ob bestimmte Datenbanken öffentlich zugänglich sind. Aber damit ist das Problem noch nicht in seiner ganzen Schärfe erfaßt. Denn die Kodierung von und der hochselektive Zugriff auf Daten und damit ihre Interpretation sind von der Beherrschung der verwendeten formalen Sprache abhängig. Wegen ihrer Komplexität sind die formalen Sprachen aber nicht mehr allgemein verständlich zu machen. Sie werden partikular. Die Durchsetzung einer bestimmten Sprache und damit einer bestimmten

Interpretation von Daten wird dann aber auch zu einer Frage von Macht. Das Problem der Verständlichkeit und der möglichen öffentlichen Verbindlichkeit von Sprache erlangt damit grundlagentheoretische Bedeutung sowohl für eine postindustrielle Ethik wie für eine an Allgemeinbildung interessierte Bildungstheorie.

Während die Philosophen der Aufklärung noch annahmen, es gäbe eine und *nur* eine Vernunft, darum auch nur eine (vernünftige) Sprache, entsteht durch die Informationstechnologien eine Vielfalt von Sprachspielen und allein darum schon eine Diversifikation von Zwecken, die öffentlich genannt werden, ohne sich auf wiederum nur einen Adressaten zu beziehen. Auf diesem Weg verschwindet KANTS Vision der einen Weltgesellschaft, in der die Zwecke übereinstimmen, zugunsten einer Anarchie der Zwecke. „Öffentliche Meinung“ wird dann notwendig plural und heteronom und läßt sich nur mehr medial handhaben; jede Selektion trägt den Zwang zur Verweisung in sich, führt also auf keine abschließende Einheit; und politische Herrschaft wird zu einem „Wettlauf der Konsensarbeit“, der absurderweise ohne Abschluß bleibt und sich nur selbst fortsetzen kann. Die öffentliche Pluralität der Sprachspiele ist also zugleich endlos.

Hieraus resultiert die Auflösung der Verbindlichkeit, die nur dogmatisch erreicht werden könnte, aber Dogmen gelten in einer Informationsgesellschaft immer nur temporär und regional, also nie für alle in gleicher Weise, wie es der alteuropäische Begriff der praktischen Vernunft unterstellt hatte. Zugleich verändert sich der Raum der Öffentlichkeit: Alle Expertensprachen geben nur die Benutzeroberfläche öffentlich an; die Tiefendimension des Verständnisses der Eingeweihten bleibt Arkanpraxis, nicht mehr an die größere Öffentlichkeit vermittelbar. „Öffentlichkeit“ wird so zur Fiktion, sie ist kein wirklicher sozialer Raum, der eben zerfällt in unzählige Sprachspiele, die für sich autonom sind. Was so höchstens noch erreicht werden kann, sind lokale (aber stets temporäre) Verbindlichkeiten, die sich im Konsens von Gruppen herausbilden. Ihnen korreliert kein an persönlichen Attributen festmachbares Konzept allgemeiner Bildung mehr. „Aufklärung“ wird geleistet von subversiven Agenten, die sich ein an Emanzipation und Beschränkung von Herrschaft interessiertes Publikum leistet und leisten muß. Doch auch das ist *nur* ein Sprachspiel, das Sprachspiel der Revolte gegen Dogmen jeder Art. In diesem Sinne wäre Aufklärung dann, was sie immer schon gewesen ist, nicht der Exekutor einer „höheren“ Vernunft, sondern bloß auftretend mit dem *Anspruch* auf Universalität, selbst aber partialisiert und parteiisch, darin jedoch ohne „transzendente“ Sicherungen.

In der Diskussion wurde bezweifelt, ob die Sprache der Technologie, die Werkzeugcharakter habe, vergleichbar sei mit der Bildungssprache, die sich auf Personen beziehe und nicht-instrumentierbares Wissen zur Voraussetzung habe. Gestehe man diese Differenz zu, dann werde es unmöglich, die Sprache der künstlichen Intelligenz *gegen* die Bildungssprache einfach auszuspielen und auf diese Weise dann einen Epochenwechsel sinnfällig zu machen. Personen gingen mit Bildungswissen anders um als Maschinen mit künstlichen Sprachen, so daß eine Relation von Öffentlichkeit und Bildung nicht von der Funktionsweise künstlicher Intelligenz her beschrieben werden könne.

Zugleich wurde jedoch die Frage gestellt, ob wir die Herausforderungen, die mit den neuen Technologien gegeben sind, nicht unterschätzen, wenn wir – ähnlich wie die

Pädagogik des 19. Jahrhunderts gegenüber der „Großen Industrie“ – pädagogisch und politisch nur der kritischen Kraft unserer angestammten Bildungssprache vertrauen.

Eine weitere Frage war das Konzept der destruierten Öffentlichkeit, die nicht einfach in unbestimmt viele Teile (Sprachspiele) zerfallen kann, ohne daß gemeinsame Regeln auftreten, mit denen mindestens Übersetzungen möglich werden. Aber Sprachspiele sind nicht einfach „Öffentlichkeiten“, so daß die These vom Zerfall „der“ Öffentlichkeit umstritten blieb. Empirische Sprachspiele wenigstens ersetzen nicht das Prinzip der bürgerlichen Öffentlichkeit, das ja nicht mit empirischen Konfigurationen gleichzusetzen ist. Auch lokale Öffentlichkeiten (wiederum nicht identisch mit Sprachspielen) weisen stets über sich hinaus, ohne nun freilich einen einheitlichen sozialen Raum beanspruchen zu können, der in einem naiven Sinne dann „die“ Öffentlichkeit wäre.

PETER VOGEL thematisierte abschließend bildungstheoretische Implikationen der „Ermöglichung von Öffentlichkeit aufgrund neuer Technologien“. Dabei stand wiederum die „postmoderne“ Kritik (LYOTARD/WELSCH) am Vernunftdenken der Aufklärung im Mittelpunkt. Diese Kritik grenzt sich von der gewohnten „Gesellschaftskritik“ mit Emanzipationsanspruch radikal ab und stellt damit auch die Pädagogik vor neue Probleme. Die postmodern behauptete Unmöglichkeit eines universalen Metasprachspiels läßt Bildung als eine kontingente Möglichkeit unter anderen erscheinen. Ohne neue Metaphysik gibt es keine Metalegitimation, zum Beispiel von allgemeiner Bildung, die einer öffentlichen Gesellschaft und ihrer vernünftigen Gestaltung dienen soll. Eine Renovation der Metaphysik ließe sich andererseits nur als politische Totalisierung denken, für die die postmoderne Kritik den Signalausdruck „Terror“ bereitstellt. Eine neue Einheitsmetaphysik würde nur die Ablösung des Terrorismus der Effizienzsteigerung durch einen anderen Terrorismus bedeuten.

Trifft diese Kritik aber pädagogische Probleme? Ihre eigene Bildungstheorie reflektiert vor allem auf Wissen und dessen Distribuiierung, nicht jedoch auf den subjektiven Geist und damit die Formung oder Bildung durch Wissensverarbeitung. Es geht der Postmoderne um den medialen, nicht den subjektiven Charakter des Wissens, damit um seine Beherrschbarkeit oder Nichtbeherrschbarkeit. Eine transzendente Begründung der Bildung kommt dagegen nicht ins Spiel, so daß pädagogische Probleme gar nicht erst auf der Ebene formuliert werden, auf der über den Unterschied von Mensch und Computer zu entscheiden wäre. Der Mensch weiß um das Wissen, das selbst Gegenstand des Verstehens werden kann und muß; die Maschine operiert mit Daten als abgespeicherten Informationseinheiten. Der von LYOTARD diagnostizierten Veräußerlichung des Wissens zur Ware scheinen von daher prinzipielle Grenzen gesetzt zu sein.

Vor dem Hintergrund des Aufweises dieser und anderer Schwachstellen der Theorie der Postmoderne entwickelte VOGEL drei Thesen. Die erste konstatiert die Gefahr, daß ein überwiegend kulturkritischer Habitus der pädagogischen Diskussion der Neuen Technologien die tatsächlichen Probleme, wie z. B. eine schultypenspezifische Problemreduktion der lehrenden und lernenden Befassung mit informationstechnischen Inhalten, verfehle. Die zweite These plädierte dafür, die Gewährleistung von Öffentlichkeit nicht primär als pädagogisches oder als technologisches Problem, sondern als Frage der Kontrolle politischer Macht zu verstehen. Drittens hob er hervor, daß die Pädagogik die mit der Neuen Technologie heraufziehenden Probleme nur dann

wird bewältigen können, wenn sie ihre Wissensformen weiterentwickelt, um insbesondere die Triftigkeit ihrer Analysekatégorien zu sichern und die veränderte Lebenswelt junger Menschen empirisch-interpretativ nüchtern zur Kenntnis zu bringen.

Die Diskussion warf zunächst die Frage auf, wie weit *Postmoderne* als Denkhäbitus zu verstehen sei, der mit der Systemtheorie spiele und eigentlich aber nur einem radikalen Liberalismus das Wort rede. Das Folgeproblem einer solchen Position ist die Frage nach der Toleranz, also eine klassische Frage aufklärerischer Ethik. Denn wenn die Pluralität der Sprachspiele zugestanden werden soll oder muß, regelt sich nicht schon automatisch, wie sie sich gegeneinander verhalten sollen. Selbst wenn alle Sprachspiele radikal voneinander verschieden wären, müßte immer noch darüber befunden werden, wie ihre Interaktionen beschaffen sein sollen. Es müßte über Krieg und Frieden entschieden und Gründe für die Toleranz oder Nichttoleranz der einen Seite gegenüber den anderen beigebracht werden, womit sich auf dieser Ebene kein radikal neues Problem (und Thema) für jede denkbare Öffentlichkeit stellen würde.

Die Frage der Zuständigkeit der Pädagogik wurde auch vor dem Hintergrund von (politischen) Institutionalisierungen im Bereich der Neuen Technologien diskutiert, die ohne pädagogische Initiative zustande kommen (denkt man nur an die juristischen Abgrenzungen oder ethischen Bewertungen der verschiedenen Problemlagen). Gleichwohl blieb die Frage im Raum, wie die nachwachsende Generation auf die absehbare Gesellschaft der Zukunft vorbereitet werden soll, wenn nicht einfach in Angleichung an deren Tendenzen, wozu es jedenfalls keiner organisierten Erziehung bedürfte.

*) Für die Abfassung dieses Beitrages danke ich kritischen Hinweisen und Korrekturvorschlägen von HELMUT PEUKERT und JÖRG RUHLOFF. Die vier Referate des Symposions werden voraussichtlich Anfang 1989 im Druck erscheinen. Den Referenten danke ich für die Überlassung der Manuskripte vor Drucklegung.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS, Pädagogisches Seminar der Universität Bern, Gesellschaftsstr. 6, CH 3012 Bern

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkulturen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA

Vorbemerkung

Die Thematik dieses Symposions wurde in der Absicht gewählt, unterschiedliche und bisher getrennte Arbeitsrichtungen der Erziehungswissenschaft zu einer Begegnung anzuregen. Die im folgenden dokumentierten Ausschnitte aus dem Verlauf des Symposions lassen das gegenwärtig charakteristische Suchen nach relevanten Theorieansätzen und nach einer Verständigung über dringliche Forschungsaufgaben erkennen. Gemeinsam ist den Beiträgen, daß sie die im Thema aufgeworfene Frage „Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkulturen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?“ mit großer Skepsis behandeln – ohne freilich mit der Abwehr von überhöhten Erwartungen an die Erziehung den gegenwärtigen Zustand der Schule als zufriedenstellend charakterisieren zu wollen. Aus theoretischer Perspektive fragen GLOWKA/KRÜGER nach der Relevanz der Ethnieforschung für die Verhältnisse in der Bundesrepublik, sucht NESTVOGEL nach Ansätzen für eine kritische Reflexion über ethno(kultur)zentrische Befangenheit und typisiert RADTKE das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaftspolitik im Hinblick auf Ausländerkinder in deutschen Schulen.

Die Diskussion zu den Referaten verlief im Symposium lebhaft und dennoch konzentriert. Verbindend wirkte sichtlich ein vorhandenes gemeinsames Interesse an der spannungsreichen Beziehung, die als Verhältnis zwischen dominanter Kultur und Tendenz zur Multikulturalität offenbar vielen Pädagogen zunehmend ins Bewußtsein tritt und als interdisziplinär zu lösende Aufgabe begriffen wird. Insofern vollzog sich hier tatsächlich ein Stück der mit dem Symposium intendierten Annäherung von pädagogischen Arbeitsbereichen. Als wirklich erfolgversprechend dürfte ein solcher Integrationsprozeß freilich erst dann gelten können, wenn diese Art der Beschäftigung mit „Kultur“ und die allgemeine erziehungswissenschaftliche Theorie zueinander finden. Davon war auf dem Symposium noch nichts zu spüren; die maßgeblichen Theoretiker der Erziehungswissenschaft waren wohl anderenorts unter sich geblieben.

Das Referat GLOWKA/KRÜGER, über dessen Themen im folgenden eine knappe Übersicht informiert, wird in „VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT – INFORMATIONEN, BERICHTE, STUDIEN“, Nr. 19 (2. Halbjahr 1988) veröffentlicht werden. Die Vorbemerkungen zu dem Referat, die den Forschungskontext zu kennzeichnen sucht, finden Sie hier abgedruckt. Die folgenden Beiträge von NESTVOGEL und RADTKE sind weitgehend mit den gehaltenen Referaten identisch. Auf weitere Referate und auf die Diskussion hier einzugehen, mußte aus Platzgründen unterbleiben.

Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung

1. Die Ethnie als Moment gesellschaftlicher Dynamik und als Bezugsrahmen erzieherischer Prozesse

a) Ethnizität als verbreitetes Phänomen

Die Wandlung von der „melting-pot“-Vorstellung als moderne Integration zum „Ethnic revival“ kam überraschend. Ethnizität erweist sich nicht als Wiederbelebung eines archaischen Relikts, sondern sie ereignet sich im Zuge von Modernisierung. Sie kann sich an völlig unterschiedlichen Merkmalen festmachen. Es gibt ein Kontinuum von freiwilliger und gelegentlicher Mitgliedschaft bis zum unentrinnbaren Hineingeborensein.

b) Zur Definition von Ethnizität

Es lassen sich keine Regeln ausmachen, wonach bestimmte Merkmale in besonderem Maße Ethnizität konstituieren. Ethnizität steht in der Nähe von „Erbe“, ist aber nicht damit identisch. Die Vorstellung von einer blutsmäßigen Abstammung muß als Mythos angesehen werden. Der affektiven Dimension – im Zusammenhang mit frühkindlicher Sozialisation – kommt besondere Bedeutung zu.

c) Die Funktion von Ethnizität

Die ethnische Bindung verspricht persönlichen Halt (der Wert von Gruppenzugehörigkeit). Näher besehen ist das Wesentliche an der Ethnizität die Setzung und die Aufrechterhaltung einer Grenze. Daran sind die Gruppen auf beiden Seiten der Grenze beteiligt. Ethnische und kulturelle Merkmale einer Gruppe müssen unbedingt unterschieden werden. Die Bindung entlang ethnischer Linien ist eng verbunden mit anderen Linien der sozialen Schichtung. Ethnizität ist ein Konfliktpotential sui generis.

Steht auch in der Bundesrepublik eine Belebung ethnischer Beziehungen bevor?

2. Ethnische Zugehörigkeit in der Spannung zwischen Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung

Die Ethnizitätsproblematik muß gesellschaftstheoretisch angegangen werden. Aus der Vielzahl möglicher Ansätze verdient der von M. WEBER herausgehoben zu werden.

Zwischen der ethnischen Bindung und der Identitätsproblematik besteht ein enger Zusammenhang. Ethnizität verspricht die Stützung von Identität. Tatsächlich jedoch bildet die besondere „Besetzung“ der ethnischen Identität einen Irrweg, auf dem die Persönlichkeit reduziert wird.

Die Idee der Bewahrung von kultureller Identität hat eine relative Berechtigung, birgt

aber die Gefahr, mythen- und ideologiebildend zu werden. Ich-Identität und Identität von Kultur liegen auf völlig verschiedenen Ebenen.

Ethnizität als eine besondere Form der Vergemeinschaftung steht im Spannungsverhältnis zur Vergesellschaftung, die sich als vorrangig erweist. Ethnische Vergemeinschaftung stellt eine Regression dar, wird jedoch durch die Vorherrschaft von Zweckrationalität in der Gesellschaft provoziert.

Im Verhältnis zur Gesellschaft kann es nicht um die Bewahrung jeglicher Äußerung von kultureller Vielfalt gehen. Die Bewahrung und Entfaltung von ethnischer – und anderer – Minorität sollte im Rahmen des Bemühens um Räume für „Identitätsarbeit“ gesehen werden.

3. Einige Folgerungen im Hinblick auf die Rolle des Schulwesens

Das staatliche Schulwesen der Bundesrepublik ist kein Ort, an dem Minoritätenkulturen gedeihen können. Die Erhaltung solcher Kulturen sollte nicht als Aufgabe öffentlicher Erziehung angesehen werden.

Das heißt nicht, daß die Schule bleiben sollte, wie sie ist. Die multikulturelle Situation stellt – neben anderen – eine Aufforderung an das Schulwesen dar, sich zu verändern und vielfältiger zu werden.

Auch unter gegebenen schulischen Bedingungen muß den Kindern von Minoritäten – wie allen Kindern – angemessen geholfen werden. Wichtiger als Maßnahmen sind vielleicht Wege zur Überwindung des Ethnozentrismus bei den Lehrern.

DETLEF GLOWKA/BERND KRÜGER

Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland

Mit den folgenden Überlegungen werden zwei Absichten verfolgt. Vom *Betrachtungsgegenstand* her soll versucht werden, einen theoretischen Rahmen für die Problematik der Identitätsbildung in multikulturellen Gesellschaften zu skizzieren. Unseren spezifischen *Zugang* zu dieser Aufgabe wählen wir in der Hoffnung, daß er zum interdisziplinären Gespräch anregt. Wir möchten zunächst darlegen, wie wir den Kontext unseres Zugriffs auf das Thema sehen.

Mit den Problemen der Multikulturalität befassen sich im Rahmen der DGfE die beiden Kommissionen „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ und „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ sowie eine Gruppe von Forschern, die unter den Stichworten „Ausländerpädagogik“ oder „Interkulturelle Erziehung“ zwar keine Kommission bilden, sich aber längst einen eigenen Referenzrahmen geschaffen haben. Jede dieser

drei Gruppen verfügt über eine eigene Tradition und ein eigenes Kommunikationswesen, und personelle Überschneidungen sind bisher relativ selten. Daß alle drei Gruppen – zumindest in wesentlichen Teilen – sich derselben Aufgabe widmen (oder widmen sollten?) zeichnet sich erst in Ansätzen ab. In der Tat liegen die zu behandelnden Gegenstände – geradezu räumlich identifizierbar – weit auseinander. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE) beschäftigt sich in einer etwa 200jährigen Tradition vorwiegend mit den Nationalstaaten als Bezugsgrößen, wobei sie in der BRD sich in besonderem Maße auf die hochentwickelten Industrieländer konzentriert hat. Die Bildungsforschung mit der Dritten Welt besetzte gewissermaßen den von der VE weitgehend ausgesparten Bereich der Entwicklungsländer; die Motivation schien bei der Gründung der Kommission eher in die Richtung von Entwicklungshilfe zu gehen, als daß komparatistische Ziele eine größere Rolle gespielt hätten. Die Ausländerpädagogik ist wesentlich durch den Praxisdruck eines sich innerhalb der Bundesrepublik herausbildenden Problemfeldes in Gang gesetzt worden; sie hat dabei frühzeitig die international vergleichende Betrachtungsweise für ihre Aufgaben herangezogen.

Schien also eine solche Arbeitsteilung in der Bundesrepublik quasi natürlich geboten, so lehrt ein Blick auf einige relevante Länder, daß die Wissenschaftsorganisation auch andere Wege gehen kann. In Frankreich hat sich die AFEC von Anfang an (1973) als eine international und interkulturell orientierte Gruppe etabliert, wobei die ehemals kolonialen Verbindungen zum Tragen kamen und die Entwicklungs- und die Migrationsprobleme nahe beieinander lagen. In Großbritannien und den USA heißen die entsprechenden Organisationen bezeichnenderweise COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY, und die bei uns getrennten drei Ansätze fließen dort nicht nur auf selbstverständliche Weise zusammen, sondern es gibt darüber hinaus lebhaft Beziehungen zur CULTURAL ANTHROPOLOGY, die ihrerseits einen Entwicklungsstand aufweist, von dem man in der Bundesrepublik nur träumen kann, die aber, soweit sie auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet bei uns vertreten ist, ebenfalls wenig Beziehungen zu den drei genannten Bereichen unterhält. Daß es in der Bundesrepublik nicht zur Ausbildung einer entwickelten integrierten, interkulturell vergleichenden Komparistik der Erziehungswissenschaft gekommen ist, dürfte letztlich eine Nachwirkung jener Isolationen sein, denen sich Deutschland durch den Faschismus und die Niederlage in zwei Weltkriegen ausgesetzt hat.

Man sollte erwarten, daß methodische Standards und dominante Theorien dazu beitragen, benachbarte wissenschaftliche Teildisziplinen miteinander zu verbinden. Was aber die vergleichende Methode in der Erziehungswissenschaft betrifft, so hat sie sich bisher nicht in standardsetzender Prägnanz zu artikulieren vermocht, und außerdem gibt es gute Argumente dafür, daß die vergleichende Methode allein nicht als disziplinstituierendes Merkmal anzusehen ist. Und was dominante Theorien angeht, so hat es die erziehungswissenschaftliche Komparistik nicht nur mit der Buntheit der verschiedenen pädagogischen Ansätze, sondern auch mit dem weiten Feld sozialwissenschaftlicher Theoriebildung als den unmittelbar tangierten Nachbarbereichen zu tun, so daß aus dieser heterogenen Vielfalt schwerlich die hier angefragten strukturierenden und integrierenden Kräfte erwachsen können. Es gibt jedoch Anhaltspunkte dafür, daß über Problembewußtsein und Fragestellungen sich eine Annäherung zwischen den Komparatisten vollzieht. Von der Problemlage her läßt sich die Notwendigkeit einer solchen Annäherung leicht begründen. Die Gefahr einer Selbstvernichtung der Menschheit durch atomare oder ökologische Katastrophen und

die globale Interdependenz der ökonomischen und sozialen Entwicklungen sind unbestreitbare Faktoren; sie treten jedoch nicht adäquat ins herrschende Bewußtsein – wahrscheinlich, weil eine politische Segmentierung vorherrscht, wo von den Aufgaben her eine Weltregierung vonnöten wäre.

Hier ergibt sich gerade für international vergleichende Wissenschaften die besondere Chance und Verpflichtung, zu der dringlichen Erweiterung von Reflexions- und Handlungshorizonten beizutragen. Entsprechende Ansätze, zumindest als Programm, lassen sich ausmachen: Vertreter der VE wenden sich der Erziehung in multikulturellen Gesellschaften als Untersuchungsgegenstand zu und begreifen den internationalen Vergleich als eine Brücke zwischen den Völkern; Vertreter der Bildungsforschung mit der Dritten Welt setzen die vergleichende Perspektive als ein Mittel ein, den fundamentalen, in der Kultur tief verwurzelten Ethnozentrismus der europäisch-nordamerikanischen Industriestaaten herauszustellen und die Idee interkulturellen Lernens zu propagieren; die Ausländerpädagogik ist auf dem Wege zur Interkulturellen Pädagogik und trifft sich dort mit Ansätzen für eine Theorie der interkulturellen Kommunikation und mit der Diskussion über Universalismus und Relativismus im Kulturvergleich. Bereits von einer Ethnopädagogik als integrierender Teildisziplin zu sprechen, ist wohl voreilig, obwohl es eine mögliche Integrationsrichtung sein könnte. Einen anderen integrierenden Ansatz stellt die kulturvergleichende Sozialisationsforschung in Aussicht, für die LIEGLE plädiert. Zusammenfassend läßt sich als Tendenz feststellen, daß in den drei genannten Teildisziplinen sich ein gemeinsames Bewußtsein von globalen Problemhorizonten entwickelt und daß die vergleichende Methode als ein Verfahren der Aufklärung über den Zusammenhang von Kultur und Erziehung begriffen wird.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. DETLEF GLOWKA und Dr. BERND KRÜGER, FB Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Georgscommende 26, 4400 Münster

RENATE NESTVOGEL

Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?¹

Die Umkehrung oder besser: Ergänzung des Symposium-Themas hat zum Ziel, eine im Rahmen der hiesigen Migrantepädagogik bislang nur wenig – und wenn, dann hauptsächlich von Einwanderern – geäußerte Forderung zu thematisieren: Interkulturelles Lernen nicht nur als Aufgabe der Migranten zu sehen oder als Aufgabe der Inländer, sich mit fremden Kulturen zu beschäftigen, sondern als Forderung an die Inländer, die Tiefenstrukturen ihrer eigenen Kultur, die sie verinnerlicht haben und in interkulturelle Kommunikation einbringen, genauer zu reflektieren.

Interkulturelles Lernen soll hier normativ verstanden werden als Lernen von fremden

Kulturen im Austausch mit einer kritischen Reflexion der eigenen Kultur(en). Meine These lautet, daß die Praxis interkulturellen Lernens in einer multikulturellen Gesellschaft diesem Postulat einer wechselseitigen Beziehung häufig nicht entspricht, weil die eigene Kultur überwiegend ausgeklammert wird bzw. unreflektiert über verschiedene Sozialisationsmechanismen, u. a. auch über die öffentliche Erziehung, tradiert wird.

Zunächst soll der Kulturbegriff skizziert werden, der meinen Ausführungen zugrundeliegt. Daran knüpft die Frage an, was eine kritische Reflexion der eigenen Kultur bedeutet. Dabei kann und soll keine klar umrissene Definition gegeben werden, die die Dynamik und Vielfalt des Begriffes vereinfachen und reduzieren würde. Vielmehr geht es um das Aufzeigen verschiedener möglicher Aspekte und Beispiele kultureller Selbstreflexion. Zum Schluß wird die Frage gestellt, welche Möglichkeiten und Risiken eine kulturelle Selbstreflexion für die pädagogische Arbeit enthält.

1. Zum Kulturbegriff

Kultur soll hier sehr weit gefaßt als ein Handlungssystem verstanden werden, das

„die Bedeutungen, Werte und Ideen (umfaßt), wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck findet.“ (CLARKE u. a., zitiert nach KLEMM 1985, S. 182)

„Eine interkulturelle Arbeit... müßte von einem Kulturverständnis ausgehen, das auch alle Aktionen, über die die Betroffenen in Kommunikation und Interaktion zueinander treten, als Kultur definiert. Interkulturelle Arbeit kann demnach nicht auf die Präsentation von Exotik zielen...“ (AKPINAR, MERTENS 1983, S. 91 f).

Kultur ist mithin lebendiges Wissen und Handeln, das in Anlehnung an GRAMSCI im Zusammenhang mit

„Gruppen, Klassen und auch den regionalen Lebensbedingungen einer Nation... (Stadt-/Land-Kultur) und deren individueller Reproduktion“ (REHBEIN 1985, S. 30) zu sehen ist. Intrakulturell wirken oft ähnliche Mechanismen (von Hierarchisierung und Herrschaft, Diskriminierung, Abgrenzung und Ausgrenzung), wie sie interkulturell nur noch deutlicher zutage treten.

Es geht also um einen dynamischen Kulturbegriff mit fließenden inter- und intrakulturellen Übergängen, die

- die Dynamik von Entwicklungs- und Differenzierungsprozessen auch innerhalb der eigenen Kultur zulassen,
- das Erkennen nicht nur von Unterschieden sondern auch Gemeinsamkeiten erlauben und
- die Erfahrung mit Fremdheit auch im eigenen Kulturraum erschließen und damit eine starre und unrealistische Grenzziehung zwischen scheinbar Eigen- und Fremdkulturem zu verhindern helfen.

2. Notwendigkeit und Ziele einer kulturellen Selbstreflexion

Wenn wir davon ausgehen, daß Ausländer in der hiesigen Gesellschaft nicht das Problem sind, sondern in die Funktion von Problemträgern oder zumindest Projektionsobjekten hineingedrängt werden, dann hat das etwas mit unserer Gesellschaft zu tun. Folglich müßten in der Problematisierung der eigenen Kultur Ansätze zu Erklärungen und Lösungen gesucht werden. Dabei geht es nicht um eine karitative, von Schuldgefühlen getragene Geste Fremden gegenüber. Es geht darum, „daß das westliche Zivilisationsmodell – nicht nur im Umgang mit der ‚Dritten Welt‘, sondern auch im Interesse seiner Weiterentwicklung – aus selbstkritischer Distanz heraus neu begriffen werden muß.“ (GLOWKA 1987, S. 12)

A. KALPAKA und N. RÄTHZEL (1986, S. 87) leiten unser Eigeninteresse an einer kritischen Selbstreflexion aus der Verwirklichung der eigenen Ansprüche ab, die wir an eine menschenwürdige, multikulturelle und antirassistische Gesellschaft haben.

Die Forderung nach einer kulturellen Selbstreflexion oder, wie J. GALTUNG schreibt, einer kulturellen Selbstanalyse, ist in den letzten Jahren in Diskussionen um Multikulturalität des öfteren aufgetaucht, meistens dann, wenn andere mögliche Problemlösungen bereits angesprochen worden sind. Dennoch ist nie so recht geklärt worden, was genau darunter zu verstehen ist und wie wir als Mitglieder der „ethnischen Mehrheit“ in der BRD, als Mitglieder eines auch im Weltmaßstab herrschenden Systems, eine kulturelle Selbstreflexion einleiten können, in die wir uns als handelnde Subjekte einbeziehen. Die folgenden Ausführungen sollen Anregungen zu einer Weiterentwicklung dieser Aufgabe geben.

3. Aspekte kultureller Selbstreflexion

3.1. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung verinnerlichter kultureller Traditionen

Die Verinnerlichung unseres kulturellen Erbes haben zumindest einige deutsche Schriftsteller sehr eingehend dargestellt.

HEINRICH HEINE veranschaulicht z. B. in „Deutschland – ein Wintermärchen“ (1844) anhand einer traumhaften Begegnung mit den Heiligen Drei Königen die Illusion, sich von seinem kulturellen Erbe gewaltsam trennen zu können: Die Könige versuchen, den Ich-Erzähler von ihrer Bedeutung zu überzeugen. Dieser erwidert:

„Das alles rührte mich wenig.
Ich gab ihm zur Antwort lachenden Muts:
Vergebens ist deine Bemühung!
Ich sehe, daß du der Vergangenheit
Gehörst in jeder Beziehung.
Fort! fort von hier! im tiefen Grab
Ist eure natürliche Stelle.
Das Leben nimmt jetzt in Beschlag
Die Schätze dieser Kapelle.
Der Zukunft fröhliche Kavallerie
Soll hier im Dome hausen.
Und weicht ihr nicht willig, so brauch ich Gewalt
Und laß euch mit Kolben lausen!“ ...

Sein „stummer Begleiter“ schlägt mit dem Beil auf die Skelette ein:
„Es dröhnte der Hiebe Widerhall
Aus allen Gewölben, entsetzlich, –
Blutströme schossen aus meiner Brust,
Und ich erwachte plötzlich.“

Die Verneinung und Vernichtung des kulturellen Erbes kommt symbolisch einer Selbsttötung gleich. Hundert Jahre später schreibt THOMAS MANN, daß der

„Nationalsozialismus diese politische Erfüllung von Ideen“ ist, „die seit mindestens anderthalb Jahrhunderten im deutschen Volk und in der deutschen Intelligenz rumoren“ ... „Ich gebe zu, daß, was man Nationalsozialismus nennt, lange Wurzeln im deutschen Leben hat. Es ist die virulente Entartungsform von Ideen, die den Keim mörderischer Verderbnis immer in sich trugen, aber schon dem alten, guten Deutschland der Kultur und Bildung keineswegs fremd waren. Sie lebten dort auf vornehmer Fuß, sie hießen ‚Romantik‘ und hatten viel Bezauberndes für die Welt.“ (zitiert nach RADDATZ 1987, S. 54). Eine Generation später beschreibt M. SCHNEIDER (1981), wie die Kinder der Nazi-Generation zu Richtern ihrer eigenen „Erzeuger“ wurden und sich u. a. gerade darin als deren Nachkommen zu erkennen gaben. Werden die verinnerlichten Anteile des eigenen kulturellen Erbes nicht wahrgenommen, werden sie ausgegrenzt, fließen sie unreflektiert in interkulturelle wie allgemeinschliche Interaktion ein.

Wenn diese Selbstreflexion nicht zu einer mechanistischen, landes- oder kulturkundlichen Übung reduziert werden soll, hat sie bei den „Grundmustern der sog. Abendländischen Kultur“ anzusetzen, die als „unbewiesene Hypothesen“ so tief verwurzelt seien, daß sie als völlig selbstverständlich erscheinen (GLOWKA mit Bezug auf SMOLICZ 1987, S. 12). Der Feindbildforscher D. FREY (1985, S. 126) geht davon aus, daß sich diejenigen Wahrnehmungen am wenigsten verändern lassen, die sich auf die philosophischen Grundlagen der jeweiligen Weltanschauung beziehen.

Was sind diese Grundmuster oder philosophischen Grundlagen? Im Rahmen dieses Beitrags können hierzu nur Hypothesen formuliert werden, zumal kulturelle Selbstreflexionen rar sind in Gesellschaften, die eher damit beschäftigt waren und sind, ihre Herrschaft mit Mythen von ihrer eigenen Höherwertigkeit zu legitimieren. Diese angenommene Höherwertigkeit kann als ein solches Grundmuster abendländischer Kultur gelten.

3.2. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung abendländischer Höherwertigkeitsvorstellungen

Das Grundmuster der Höherwertigkeit manifestiert sich z.B. in der Vorstellung der Evolution der Gesellschaften von der Natur- zur Kulturstufe (analog dazu die Einteilung in Natur- und Kulturvölker) und in einer Linearität des Entwicklungsprozesses, mit den Industriegesellschaften (d.h. „uns“) als dem krönenden Höhepunkt. Viele andere Länder sind gemessen an „unserem“ Fortschritt noch unter- oder unentwickelt oder schlichtweg rückständig.

Solche ethnozentrischen Deutungsmuster haben eine lange Tradition in der deutschen wie allgemein der europäischen Gesellschaft. Verschiedene Einstellungsmuster zu Fremden lassen sich über mehrere Jahrhunderte zurückverfolgen und geben m. E. auch ein geeignetes theoretisches Gerüst ab, um die verschiedenen heutigen Einstellungen zu Migranten einzuordnen und zu systematisieren. Ich möchte fünf solcher Varianten aufführen:

1. *Variante*: Fremde Kulturen gibt es nicht, oder sie sind es nicht wert, als solche bezeichnet zu werden. Hierunter fallen rassistische und faschistische Einstellungen, die anderen Völkern eine inhärente Minderwertigkeit bescheinigen. Sie manifestieren sich heute in Form von symbolischer Gewalt, z.B. Türkenwitzen, wie auch in konkreter Gewalt gegen Ausländer.

2. *Variante*: Fremde Kulturen sind ein Entwicklungs- oder Integrationshindernis. Hierzu zählen ethnozentrische Einstellungen, die anderen Völkern eine kulturelle Minderwertigkeit bescheinigen, die sich aber durch eine „Germanisierung“ aufheben läßt, nach dem Motto: Die Ausländer sollen sich gefälligst anpassen, die Frauen ihre Kopftücher und Pluderhosen ablegen und sich vom türkischen Patriarchat befreien. Auch ausländische Eltern werden in der wissenschaftlichen Literatur manchmal als Integrationshindernis gesehen. Bei Bildungskonzepten steht der Erwerb der deutschen Sprache im Vordergrund, um möglichst schnell eine Anpassung zu erreichen.

3. *Variante*: Fremde Kulturen existieren und müssen bei Modernisierungs- oder Integrationsmaßnahmen eingeplant werden. Diese Variante stellt oft einen verdeckten Ethnozentrismus dar: Fremde Kulturen werden zwar geduldet, um langfristige Anpassung zu erreichen, werden aber nicht als gleichwertig akzeptiert. Einige Konzepte multikultureller Erziehung fallen hierunter, z.B. wenn die Muttersprache nur als Vehikel für die effektivere Vermittlung der deutschen Sprache verwendet wird. Es sei aber hinzugefügt, daß nicht gradlinig von jeder einzelnen Maßnahme auf eine Variante geschlossen werden kann. Die Zuordnung muß vielmehr in eine Analyse des gesellschaftlichen Umfeldes eingebettet sein.

4. *Variante*: Fremde Kulturen sind in ihrer Gesamtheit zu erhalten. Hierbei handelt es sich um eine sozialromantische Variante, bei der oft Sehnsüchte und Wünsche, die in der eigenen Gesellschaft nicht erfüllt sind, in andere Kulturen projiziert werden. Der Wunsch nach Bewahrung einer Kultur fixiert und idealisiert diese und übersieht ihre Dynamik und Entwicklungsmöglichkeiten in der Emigration wie auch in den Herkunftsländern. In der Bildungsarbeit zeigt sich diese Variante in der Exotik- und Folklore-Kultur, in positiver Diskriminierung oder in anderen Zuschreibungen durch Deutsche, die Migranten als Stigmatisierung und Festschreibungen empfinden.

Die 5. *Variante* stellt einen kritischen Ansatz dar, fremde wie auch eigene Kulturphänomene zunächst aus ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext heraus zu verstehen und zu erklären. Die dahinterliegende Einstellung läßt sich umreißen als die Akzeptanz einer kulturellen Autonomie, einer Selbstbestimmung von Migranten und gleichzeitiger Integration in das Ganze, das von Multikulturalität gekennzeichnet ist.

M.E. sind die Varianten 1–4 geeignet, nicht nur extreme fremdenfeindliche Einstellungen theoriegeleitet zu erfassen, sondern das ganze Spektrum bis hin zu positiven Diskriminierungen, die, wenn auch wohlwollend gemeint, dennoch diskriminierend wirken und einen realistischen Umgang mit anderen Menschen behindern.

Da die „Ausländerpädagogik“ fast ausschließlich auf die neu zugewanderten Migranten fixiert war, hat sie diese Tradition ausgeblendet und z. T. neue Blüten der Zuschreibung, Etikettierung und Stigmatisierung getrieben (vgl. hierzu HAMBURGER 1987, S. 7).

3.2.1. Kulturelle Selbstreflexion als Aufspüren von Bildern und Assoziationen interkultureller Höherwertigkeitsvorstellungen

Hiermit sind Bilder gemeint, die sich eine herrschende Mehrheit von ihren Minderheiten sowie fremden Völkern macht. Selbst- wie Fremdbilder herrschender Gruppen dienen normalerweise der Stabilisierung von Herrschaft. Wenn ich z. B. Ausländer als arme bemitleidenswerte Geschöpfe sehe, werde ich sie entsprechend behandeln und sie können irgendwann auch zu solchen werden. Wenn in der deutschen Bevölkerung und den staatstragenden Gremien die Meinung vorherrscht, ausländische Arbeiter hätten nur ein Arbeitsrecht und darüber hinaus nur sehr eingeschränkte Aufenthalts- und politische Rechte in der BRD, dann wird sich das auf die Ausländerpolitik auswirken, mit den entsprechenden Maßnahmen.

Wie tief solche Bilder verinnerlicht sind, läßt sich daran ermesen, daß die postulierte Gleichwertigkeit der Kulturen (soweit diese Überzeugung überhaupt vorhanden ist) in konkreten Situationen oft als Worthülse zu erkennen ist. Die türkische Schriftstellerin AYSEL ÖZAKIN (1986) hat hinter dem häßlichen Bild, das G. WALLRAFF trotz allen politischen Engagements in seinem Buch „Ganz unten“ von den Türken zeichnet, unser tief verwurzeltes Gefühl von Höherwertigkeit aufgespürt und fragt uns: „Ist Mitleid die vornehmste Form von Verachtung?“ Nur eine kritische Selbstreflexion kann diese Anregungen von Fremden aufgreifen und weiter ergründen.

In einem Seminar zum Thema „Frauen und Bildung in der Dritten Welt“ habe ich die Studierenden in der Eingangsphase gebeten, ihre spontanen Assoziationen zu Frauen in der Dritten Welt niederzuschreiben. Ich habe die ca. 60 Zettel eingesammelt und ausgewertet. Das Ergebnis war eine niederschmetternde Ansammlung von Varianten der Unterdrückung, Ausbeutung, Arbeitsüberlastung, Rechtlosigkeit und ständiger Schwangerschaften, die die Frage nahelegte, was diese Frauen noch zum Leben veranlaßt. Ohne die Situation von Frauen in der Dritten Welt beschönigen zu wollen, stellt sich auch hier wieder, in Anlehnung an A. ÖZAKIN die Frage, ob das Bild, das wir von fremden Frauen haben, die ganze Wahrheit ist, ob unsere Wahrnehmung nicht entscheidende blinde Flecken enthält und vor allem – wie heben wir uns ab gegen diese – alles in allem – häßlichen Fremden? Schließen unsere Bilder nicht auch Vorstellungen von unserer eigenen Höherwertigkeit ein?

3.2.2. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung intrakultureller Höherwertigkeitsvorstellungen

Um dem eingangs dargelegten Kulturbegriff gerecht zu werden, ist hinzuzufügen, daß sich Vorstellungen von der eigenen Höherwertigkeit nicht nur im Umgang mit Fremden zeigen, sondern auch im Umgang mit eigenen Landsleuten. Die Behandlung und Einschätzung des deutschen Proletariats und der Kolonisierten in Afrika durch das deutsche Bürgertum weist um die Jahrhundertwende, bei aller Unterschiedlichkeit, solche Ähnlichkeiten auf. Ebenso bestand lange Zeit, und dieser Prozeß ist keineswegs abgeschlossen, die Vorstellung von der Höherwertigkeit des Mannes gegenüber Frauen. Im Rahmen einer ideologischen „Hierarchisierung der Menschheit“, schreibt W. TESFA (1985, S. 34), war die weiße Frau „zwar nicht naturwüchsig wie die Naturvölker, aber man sah sie doch als emotional, kindlich und mehr im Bereich der

Gefühle lebend.“ Sexismus gibt sich damit als eine besondere Variante von Rassismus zu erkennen, wenn Rassismus verstanden wird als die Überzeugung von der inhärenten oder biologischen Minderwertigkeit bestimmter Menschen.

3.2.3. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung weiblicher Höherwertigkeitsvorstellungen

Gleichzeitig kann nicht übersehen werden, daß auch europäische Frauen das Produkt europäischer Kultur sind, d. h. auch sie sind von den Tiefenstrukturen dieser Kultur geprägt und tragen im Rahmen ihrer sozialen Rollenzuweisungen zur Reproduktion dieser Strukturen bei (vgl. NESTVOGEL 1987). Für interkulturelles Lernen oder eine kulturelle Selbstreflexion aus Frauensicht wäre es wichtig, den bislang wenig aufgearbeiteten Beitrag von Frauen zu Kolonialismus und Faschismus genauer zu untersuchen. Heutigen Schriften ausländischer Frauen über „uns“ läßt sich entnehmen, daß die Geschichte der letzten hundert Jahre in verschiedenen Formen weiterlebt.

3.3. Kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung von Ausgrenzungsprozessen

Die Konstruktion der Höherwertigkeit kann als Bestandteil eines umfassenden historischen Prozesses der Trennung, Abgrenzung und Ausgrenzung aufgefaßt werden, der Ausdruck eines dualistischen Weltbildes ist. Dieses Weltbild durchzieht unsere Literatur, Theologie, Philosophie und die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen bis hin zu unserem Alltagsdenken und -handeln.

„Das Eine“, „Das Eigene“, „Das Herrschende“	„Das Andere“, „Das Fremde“, „Das zu Beherrschende“
Leben, Geburt Menschlichkeit Zivilisation, Erwachsensein Kultur Rationalität, Vernunft Wissenschaft Geist Ordnung, System Eindeutigkeit Monotheismus Männlichkeit Selbst-Beherrschung, Disziplin Gesetz, das Gesetzte, Festgesetzte, Festgelegte Klarheit Weiß, hell	Tod Animalität Primitivität, „Wilde“, Kinder Natur Irrationalität, Emotionalität Magie, Mythos Körper, Materie, Trieb Chaos Mehrdeutigkeit Vielgötterei, Aberglaube, Heidentum, Hexerei Weiblichkeit Ausschweifung, Lachen, Lust Das sich der Festlegung Entziehende, Nicht-Faßbare, immer neu zu Setzende Undurchschaubarkeit, Rätselhaftigkeit Schwarz, dunkel

Die hier aufgelisteten bipolaren Paare können als komplementäre, gleichwertige Teile eines Ganzen, also als Einheit, gesehen werden, oder als konstruierte Gegensätze, die einander ausschließen, oder von denen ein Teil als minderwertig eingestuft wird. Gegensätze, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinander gedacht werden, haben

sich als vorherrschendes Element unserer kulturellen Tiefenstrukturen herauskristallisiert. Die Abgrenzung der in der linken Spalte aufgeführten Merkmale von denjenigen in der rechten Spalte hat im „Prozeß der Zivilisation“ Phasen durchlaufen, die sich als Abwertung, Verdrängung, Abspaltung und Ausgrenzung kennzeichnen lassen – bis hin zur Vernichtung dessen, was die Vorherrschaft und den Anspruch der Alleingültigkeit der in der linken Spalte aufgeführten Kulturphänomene in Frage stellt. Einem dualistischen Weltbild zufolge enthält die rechte Spalte Elemente, Merkmale und Konstrukte, die sich einer rigiden Kontrolle und Beherrschung widersetzen und unter bestimmten Herrschaftsbedingungen immer wieder – in der Gesellschaft wie im Individuum – einer besonderen Kontrolle und Disziplinierung unterzogen werden. Jeder Begriff, einschließlich der ihm verwandten Assoziationen, weist eine spezifische Kulturgeschichte auf.

Weiblichkeit in ihrer Assoziation mit Irrationalität und Emotionalität, mit Körper und Sexualität, Verführung, Sünde und sphinxartiger Undurchschaubarkeit muß(te) abgegrenzt werden aus dem öffentlich-männlichen Leben und der „Ordnung“ der Männlichkeit unterworfen werden. Das Patriarchat in seinen jüdischen, christlichen, islamischen u. a. Varianten behauptet sich bis heute auf der Basis dieser Zuschreibungen und Ausgrenzungen. Im Laufe der Zeit sind sie subtiler und unterschwelliger geworden. Frühere Schriften wie auch die Wahrnehmung durch Fremde sind daher hilfreich, um verinnerlichte Bilder, Deutungsmuster und Ängste der Vernunft zugänglich zu machen und sie als Bestandteil der eigenen kulturell geprägten Persönlichkeit anzunehmen und einzugliedern.

Kinder, die sog. Wilden, Primitiven, hatten in unserer Gesellschaft einen Prozeß der Zivilisierung zu durchlaufen, der sie von „dem Anderen“ reinigte. Kinder als ungezähmte Wilde zu behandeln, deren Wille gebrochen werden mußte, Frauen kindliche, unreife Gemüter zuzuschreiben (unter Mithilfe von Frauen) und schließlich Menschen aus Übersee-Kulturen zu Kindern zu machen, die nur unter der weisen Anleitung und Züchtigung von Europäern (Missionaren und Kolonialbeamten) zu Erwachsenen heranreifen konnten, waren Bestandteile der Zerlegung von Komplementarität in das höherwertige „Eine“ und das geringerwertige „Andere“. Die Abwertung und Abspaltung des „Anderen“ in uns selbst erschwert unser Verständnis für Menschen und Gruppen, deren Kulturgeschichte diese Spaltungen weniger kennt als wir.

Die Abspaltung gesellschaftlich negativ sanktionierter Gefühle, wie Wut, Trotz, Widerstand, in früher Kindheit zugunsten einer Vermittlung von sog. Idealen ist ein weiteres Grundmuster unserer Kultur (vgl. A. GRUEN 1986, SCHMIDBAUER 1986). Es nimmt ambivalente und auf den ersten Blick ausgesprochen positiv bewertete Ausdrucksformen an, wie Gehorsam, Fürsorge für andere, etc. Aus der geschichtlichen Aufarbeitung des Nationalsozialismus schälte sich ein Typ des Nazi-Verbrechers heraus, der ein wohlgeordnetes Familienleben führte, Ideale von hoher Pflichterfüllung, Arbeitsidentifikation, Loyalität und Leistung lebte und keinerlei Gespür für die Ungeheuerlichkeit seiner Taten, geschweige denn Reue zeigte (vgl. ASKENASY 1979). In der Studie „Opfer – Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus“, die ein Stück ausgeblendeter, verdrängter Geschichte von Frauen aufdeckt, wird deutlich, wie „weibliche Tugenden“ für Verbrechen funktionalisiert werden können:

„Die meisten Fürsorgerinnen haben ihrer Auffassung nach immer nur in mütterlicher

Fürsorge gehandelt. Nur aus Fürsorge haben sie vorgeschlagen, andere Frauen aufgrund ihres Lebenswandels zwangsweise zu entmündigen, verwahren oder sterilisieren zu lassen...“ (EBBINGHAUS 1987, S. 8)

Entfremdung und Abspaltung von Gefühlen zugunsten des Ideals Gehorsam im Jahre 1987: Unter dem Titel „Der Fall Hediye“ wurde in der „Zeit“ die geplante Ausweisung einer Türkin und ihre Vorgeschichte dargestellt. Ganz offensichtlich – auch für die Behördenvertreter – bedeutet die Ausweisung nicht ‚nur‘ die Zerstörung von Ehe- und Familienleben der Türkin, sondern eine unmittelbare Gefährdung ihres Lebens. Der Kommentar des Stadtdirektors: „Wir fühlen uns nicht wohl in der Sache, aber wir fühlen uns gesetzestreu.“ (THELEN 1987, S. 12)

Gesetzestreue wird hier als etwas Höherwertiges gedeutet, die eigenen Gefühle von Unwohlsein als etwas Minderwertiges, das ausgegrenzt werden kann.

4. Kulturelle Selbstreflexion in der pädagogischen Arbeit

Für die pädagogische Arbeit stellt sich die Frage nach der Umsetzbarkeit des Postulats einer kulturellen Selbstreflexion. Kinder- und Jugendbücher, Bildungsmaterialien und wissenschaftliche Forschungsarbeiten zu Fremden sollten unter den dargelegten Merkmalen unserer Kultur weiterhin analysiert werden. Ebenso sollten direkte Interaktions- und Kommunikationssituationen in den verschiedenen Bereichen schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit untersucht oder zumindest in Form von Simulationsspielen und Fallstudien in die Universitäten hineingetragen werden. Die Bedeutung der Thematisierung eigener Assoziationen und Bilder wurde bereits erwähnt.

Wie in Ansätzen dargelegt, gilt es dabei vieles als Bestandteil des eigenen kulturellen Erbes anzunehmen, das man lieber ausgrenzen würde. Die Idee des Weltbürgertums hat sicherlich eine ihrer Wurzeln in dem Bedürfnis, die eigene Identität nicht mit einem ungeliebten Kulturerbe zu belasten. In einem meiner Seminare wurde Studenten/innen die Frage gestellt, welche Nationalität sie gerne hätten, wenn sie frei wählen könnten. Mehr als drei Viertel wählten eine andere als die deutsche Nationalität. Wer mag schon an kulturellen Traditionen teilhaben, die durchwirkt sind von Kolonialismus, Militarismus und Faschismus, zumal, wenn neuere Analysen belegen, daß auch unsere Dichter und Denker von diesen Traditionen nicht frei sind, die ja immer – auch dualistischem Denken entsprechend – als die positive Seite unserer Kultur gelten? Einer hat kritisch sich selbst miteinbezogen:

„Ich stände hier nicht, um mich, nach schlechter Gepflogenheit, der Welt als das gute, das edle, das gerechte Deutschland im weißen Kleid zu empfehlen: Nichts von dem, was ich meinen Zuhörern über Deutschland zu sagen versucht hätte, sei aus fremdem, kühlem, unbeteiligtem Wesen gekommen; ich hätte es alles auch in mir; ich hätte es alles am eigenen Leib erfahren.“ (THOMAS MANN, zitiert nach RADDATZ 1987) Für die Annahme der eigenen Kultur gibt es also Modelle, die pädagogisch nutzbar sind.

Darüber hinaus ist m. E. die Schulfrage mitzureflektieren, die erfahrungsgemäß auftaucht, wenn in interkulturellen Begegnungen oder Konfrontationen deutsches Verhalten Ausländern gegenüber thematisiert wird, d. h. wenn Ausländer Deutsche zu einer kulturellen Selbstreflexion auffordern. Eine griechische Kollegin schildert als

typisch folgenden Verlauf: Wenn Einwanderer Deutschen klarzumachen versuchen, daß nicht sie das Problem sind, sondern die deutsche Gesellschaft ihnen Probleme macht, dann bekommen die Deutschen Schuldgefühle. Manche weinen sogar, und die Einwanderer müssen sie trösten. Eine Türkin fragte in der Diskussion, ob Einwanderer sich vielleicht noch überlegen sollten, wie sie den Deutschen die Probleme der Ausländer mit der deutschen Gesellschaft so erklären könnten, daß diese keine Schuldgefühle mehr haben. Das ist sicher nicht ihre Aufgabe, und dennoch bleibt es ein Problem.

Nach meinen Erfahrungen mit interkulturellem Lernen in verschiedenen Zusammenhängen (in Schulen, Seminaren mit Lehrer/innen und Studenten/innen, in Vorbereitungskursen mit Deutschen, die ins Ausland gehen) kann die Einbeziehung kultureller Selbstreflexion einen enormen Anforderungsdruck auf die Lernenden, und gerade die Wohlmeinenden ausüben, nach dem Motto: Ich darf nicht rassistisch und ethnozentrisch sein, ich darf keine Vorurteile gegenüber Fremden haben. Die Ängste werden dadurch vergrößert, daß ich wenig darüber weiß, welche Vorurteile, Klischeebilder u. ä. ich verinnerlicht habe. Wenn ich in solchen Lernsituationen Verinnerlichtes „veräußere“, könnte es sein, daß ich mich entblöße. Mit der Angst vor der eigenen Bloßstellung kann der Widerstand gegen interkulturelles Lernen wachsen. Unter bestimmten Bedingungen kann interkulturelles Lernen daher Fremdenfeindlichkeit vergrößern. Genauso kann auch, ohne Bewußtsein des eigenen Standortes, eine Überidentifikation mit Ausländern entstehen und die Feindseligkeit gegenüber der eigenen Kultur wachsen, mit der Folge, daß ich mich dann ausgrenze ohne zu merken, daß ich damit Teile meiner eigenen Persönlichkeit ausgrenze.

Meine These lautet also, daß eine Ängste und Schuldgefühle erzeugende oder verstärkende interkulturelle Bildungsarbeit kontraproduktiv ist. Denn Schuldgefühle erzeugen Wut und Haß und ebenso wie Angst auch Abwehr. Wo sie auftreten, sind diese Mechanismen genau zu reflektieren und aufzuarbeiten.

Eine mögliche Alternative sehe ich – und das wäre empirisch zu überprüfen – in dem von E. JOUHY entwickelten Ansatz von unserer ethnozentrischen Begrenztheit. E. JOUHY spricht von einem ethnozentrischen Standort allen Bewußtseins und gesellschaftlichen Verhaltens, der Ausgangspunkt unseres gesellschaftlichen Seins ist. Einen Standort haben heißt, mich in meiner ethnozentrischen Begrenztheit zu erkennen und anzunehmen: Ich bin in eine bestimmte Gesellschaft hineingeboren, habe in dieser Gesellschaft bestimmte Normen und Werte, Selbst- und Fremdbilder erworben und verinnerlicht, und diese prägen meine Einstellungs- und Verhaltensmuster. Ich kann nichts dafür, daß ich Angehörige einer herrschenden Mehrheit bin. Aber – und hier beginnt meine Arbeit. Ich kann keineswegs davon ausgehen, daß ausgerechnet ich mit meinen Persönlichkeitsstrukturen frei von der Geschichte bin, die sich über Generationen hinweg tradiert hat, und hier liegt meine Verantwortung: Nicht im Tragen von Schuldgefühlen, was mir ein Gefühl von Hilflosigkeit und Ohnmacht und damit Handlungsunfähigkeit vermitteln würde, sondern im Annehmen meiner ethnozentrischen Geprägtheit und Begrenztheit und im Aufarbeiten derselben.

Um aus dieser ethnozentrischen Begrenztheit herauszukommen, sind, wie E. JOUHY (1985, S. 48) ausführt, „Einstellung und Bewußtsein der Angewiesenheit auf die anderen... die Grundvoraussetzung...“ Andere Menschen können mir helfen, meine Grenzen zu erkennen und gleichzeitig meine Begrenztheit zu transzendieren. Dies

geschieht in kultureller Selbstreflexion, und schon deshalb hat sie eine wesentliche Aufgabe im Rahmen öffentlicher Erziehung. Darüber hinaus ist kulturelle Selbstreflexion ein unverzichtbares Element für den handlungsorientierten Abbau von Vorurteilen und den Erwerb von Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit.

Anmerkung:

1 Ich danke HEIKE NIEDRIG, deren Referat (im Rahmen meines Seminars zu interkulturellem Lernen) ich Teile dieser Aufstellung entnommen habe.

Literatur

- AKPINAR, Ü., MERTENS, G.: Interkulturelle Arbeit. Aus: KALB, P.E. (Hrsg.): Wir sind alle Ausländer. Weinheim, Basel 1983.
- ASKENASY, H.: Sind wir alle Nazis? Zum Potential der Unmenschlichkeit. Frankfurt/M. 1979.
- EBBINGHAUS, A. (Hrsg.): Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Nördlingen 1987.
- FREI, D.: Feindbilder und Abrüstung. München 1985.
- GLOWKA, D., KRÜGER, B., KRÜGER-POTRATZ, M.: Über einige Schwierigkeiten mit der „multikulturellen Erziehung“. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft (1987), H. 17, S. 5–26.
- GRUEN, A.: Der Verrat am Selbst. Die Angst vor Autonomie bei Mann und Frau. München 1986.
- HAMBURGER, F.: Der „Kulturkonflikt“ und seine pädagogische Kompensation. Beitrag zur Tagung „Der Beitrag der Wissenschaft zur Konstitution ethnischer Minderheiten“. Bielefeld 1987.
- HEINE, H.: Deutschland – ein Wintermärchen, Caput VII. In: Reihe Hanser Werkausgabe, Bd. 7. München, Wien 1976.
- JOUHY, E.: Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt/M. 1985.
- KALPAKA, A., RÄTHZEL, N. (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin 1986.
- KLEMM, K.: Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Eingrenzung. In: Die Deutsche Schule (1985), H. 3, S. 176–187.
- NESTVOGEL, F.: Frauen, Bildung und Entwicklung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1987), H. 4, S. 476–484.
- ÖZAKIN, A.: Ali hinter den Spiegeln. In: Literatur konkret (1986).
- RADDATZ, F.J.: Nein, es ist kein großes Volk. In: Die Zeit (1987), Nr. 9, 20.2., S. 54.
- REHBEIN, J. (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985.
- SCHMIDBAUER, W.: Alles oder nichts. Über die Destruktivität von Idealen. Reinbek bei Hamburg 1987.
- SCHNEIDER, M.: Den Kopf verkehrt aufgesetzt. Aspekte des Kulturzerfalls in den siebziger Jahren. Darmstadt und Neuwied 1981.
- TESFA, W.: Der alltägliche Rassismus gegen Frauen. In: ARBEITSGRUPPE FRAUENKONGRESS (Hrsg.): Sind wir uns denn so fremd? Berlin 1985, S. 33–39.
- THELEN, S.: Der Fall Hediye. In: Die Zeit (1987), Nr. 35, S. 12.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. RENATE NESTVOGEL, Grindelhof 62, 2000 Hamburg 13

Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung

1. Erziehung ist eine öffentliche Aufgabe, aber nicht alle gesellschaftlichen Probleme sind Erziehungsaufgaben. Zwar ist Schulpolitik Teil der Gesellschaftspolitik, insofern ihre Formulierung einen bestimmten Gesellschaftsentwurf impliziert und realisieren helfen soll, aber sie darf nicht zum Ersatz von Gesellschaftspolitik werden, was sich in der Neigung zur Transformation gesellschaftlicher Probleme in pädagogische allzu oft vollzieht.

Im Jahre 1954 hatte der oberste Gerichtshof der Vereinigten Staaten von Nordamerika die „Rassentrennung“ in öffentlichen Schulen für rechtswidrig erklärt. In der Kleinstadt Little Rock im Bundesstaat Arkansas ließ der Gouverneur die Einschulung schwarzer Kinder in weiße Schulen durch die Nationalgarde verhindern. Daraufhin sah sich Präsident Eisenhower gezwungen, seinerseits Truppen zu entsenden. Fotos gingen um die Welt, die schwarze Kinder zeigten, die, von weißen Erwachsenen begleitet, von einer johlenden Horde grimassierender Jugendlicher bedrängt wurden. HANNAH ARENDT (1986) schrieb aus diesem Anlaß:

„Der bestürzendste Teil der ganzen Angelegenheit war jedoch die Entscheidung der Bundesregierung, mit der Rassenintegration ausgerechnet in den öffentlichen Schulen zu beginnen. Es war sicherlich nicht allzu viel Vorstellungskraft vonnöten, um zu erkennen, daß hier Kindern – schwarzen und weißen – die Bewältigung eines Problems aufgebürdet wurde, das Erwachsene eingestandenermaßen seit Generationen nicht hatten lösen können. (...) Sind wir heute an dem Punkt angelangt, wo man von den Kindern verlangt, daß sie die Welt verändern oder verbessern sollen? Haben wir die Absicht, künftig unsere politischen Gefechte auf Schulhöfen austragen zu lassen?“

Weitere Beispiele für die Neigung zur Transformation gesellschaftlicher Probleme in pädagogische Fragen sind die Friedenserziehung, die Umwelterziehung, die Dritte-Welt-Pädagogik etc. Bei dem DGfE-Kongreß 1986 wurde eine neue Liste von Schlüsselproblemen vorgelegt, die den zukünftigen Bildungskanon in einer sich wandelnden Gesellschaft zu bestimmen hätten (vgl. KLAFKI 1985).

2. Alle genannten Probleme sind Strukturprobleme, die Erwachsene aus angebbarem Interesse geschaffen haben. Die von HANNAH ARENDT berechtigterweise gestellte Frage, warum wir ihre Lösung den Kindern aufladen, findet eine einfache Antwort: Weil der anarchische Prozeß der Durchsetzung partikularer Interessen in den komplexen Industriegesellschaften einer vorausschauenden Politik im Interesse des Allgemeinen immer weniger Handlungsspielräume läßt. Deshalb wird Erziehung als „Ersatzhandlung“ ins Standardrepertoire politischer Steuerungsbemühungen eingegliedert.

Zu den Strukturfragen der modernen Industriegesellschaften in Westeuropa gehören auch die Probleme, die im Zuge der Internationalisierung des Arbeitsmarktes durch Wanderungsbewegungen entstanden sind. Nicht die Ausbeutung der Arbeitskraft der Fremdarbeiter macht Schwierigkeiten, auch nicht die Abschöpfung ihrer Kaufkraft am Wohnungs- und Konsumgütermarkt, wohl aber die Tatsache, daß sie Leistungsansprüche gegenüber dem Sozial- und Bildungssystem geltend machen konnten und damit in Konkurrenz zu den Ansprüchen und Interessen der „Einheimischen“ getreten sind.

3. Das „Ausländerproblem“ ist für den Staat auch in der Schule prekär geworden. Nach Jahren des Ignorierens wurde mit einer Sonderpädagogik für Ausländer begonnen, die unterstellte (sprachliche) Defizite beheben und die Kinder an den Regelunterricht heranführen sollte. Nach dem alsbald registrierten Scheitern dieser Kompensationsstrategie, die bei den fremden Kindern die Hindernisse für eine kulturelle Integration zu beheben suchte, wurde realisiert, daß die veränderte Situation der dauerhaften Anwesenheit von nationalen Minderheiten auch eine Revision der Erziehungskonzepte selbst nach sich ziehen mußte.

Multikulturelle und interkulturelle Erziehung sind solche Versuche. Normativ unterlegt ist diesen Konzepten ein Gesellschaftsentwurf, der ein plurales, horizontales Nebeneinander verschiedener Kulturen in einer multikulturellen Gesellschaft hypostasiert. Gefordert werden gleicher Respekt gegenüber den entstandenen Minderheiten und gleiche Chancen bei der Durchsetzung von Interessen, zumal im Bildungsbereich.

Interkulturelle Erziehung versucht, nicht mehr sonder-, sondern allgemeinpädagogisch auf ein Strukturproblem der Schule im Verhältnis zu ihren heterogenen Klienten zu reagieren. Dabei geht es in erster Linie um die Veränderung des Curriculums, das so angelegt werden soll, daß die neu entstandene Situation multi-ethnisch zusammengesetzter Klassen berücksichtigt wird. Inhalte aus der Kultur und aus der Lebenssituation aller Kinder in der Klasse sollen im Unterricht zum Thema werden, also neben der deutschen auch die türkische Geschichte, Geographie etc.

4. Dieses normative Gesellschaftsbild entspricht nicht der Realität und kann didaktisch nicht in Anspruch genommen werden. Ein Türke ist in der BRD ein Türke und nicht der „andere Mensch“. Seine Zugehörigkeit zu einer sozial negativ bewerteten Minderheit wird ihm von der Majorität zudiktiert. Dies gilt in der gegenwärtigen Situation ethnischer Diskriminierung, Ausbeutung und Unterdrückung auch in der Schule. Die Migrationsprozesse haben real zu einer vertikalen ethnischen Schichtung geführt, die im Sinne einer *Ethnohierarchie* die bereits vorhandene soziale Schichtung überlagert hat. Die soziale Über- und Unterordnung führt zu einer Prestigeskala auch der kulturellen Hervorbringungen einschließlich der Sprachen.

Die Hierarchisierung gründet auf einer Jahrhunderte währenden Tradition des europäischen Kolonialismus und Nationalismus, die von naturwissenschaftlichen Rassetheorien und ethnologischen „Volksgeist-Mythen“ ideologisch überhöht worden ist. Daraus haben sich Weltbilder geformt und verfestigt, die bis heute in den kulturellen Selbstverständlichkeiten der Metropolen ihre Geltung behauptet haben. Sie sind unabhängig von den Subjekten vorhanden. In sie tritt ein, wer mit Fremden zu tun bekommt. Aus ihnen kann sich auch der nur schwer herausreflektieren, der um die Probleme weiß. Durch die Frauenbewegung und ihre massiv vorgetragene Sprachkritik sind uns Männern diese Schwierigkeiten als Folgen des Patriarchats ansatzweise bewußt gemacht worden. Die herrschende Diskriminierung ist institutionalisiert, sie lebt in den vorgegebenen sozialen Handlungs- und Lösungsmustern und wird immer auf's Neue wirksam durch deren Gebrauch.

5. Interkulturelle Erziehung, die daran gehen wollte, den Augiasstall des Rassismus/Ethnozentismus, der Xenophobie/Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit auszumisten, stünde wahrlich vor einer Herkules-Aufgabe – wo doch jeder weiß, daß sie sich allenfalls in der Rolle des Sisyphos befindet. Zudem sind die Prämissen, die sie machen muß, um ihr Geschäft beginnen zu können, problematisch:

Für alle Pädagogik ist es zwingend, mit den sozialisatorischen Voraussetzungen eines Mißstandes zu beginnen. Selbst wo sie Strukturprobleme erkennt, kann sie sich nur darauf beschränken, Voraussetzungen in der Subjektivität zu schaffen, die eine Überwindung des Status quo begünstigen könnten. Die Beobachtung einer allgegenwärtigen Diskriminierung von Fremden wird deshalb auf verbreitete individuelle Vorurteile zurückgeführt. Der Mangel an Toleranz gegenüber dem anderen wird geortet in mißlungenen familialen Sozialisationsprozessen, die durch Autoritarismus, Unterdrückung und Intoleranz gekennzeichnet seien. Konsequenterweise geht es pädagogisch um eine möglichst frühe Trennung der Kinder von ihren Eltern und ihre Zusammenfassung in Erziehungsinstitutionen, die nach den Rationalitätskriterien der Wissenschaft planmäßig die Aufklärung produzieren, die zur Verwirklichung der neuen Gesellschaft vorausgesetzt werden muß.

Wo die frühzeitige Isolierung der Kinder von den Eltern und die weitgehende Institutionalisierung der Erziehung als Ergebnis einer Technokratiekritik nicht gewollt wird, bleibt die Möglichkeit einer Öffnung der Schulen in den Stadtteil. Einbezogen in das pädagogische Kalkül der Umerziehung werden dann weitere Lebensbereiche, die bisher noch der Privatsphäre angehörten und von der institutionalisierten Erziehung nicht erreicht wurden. Dazu gehören auch die Mütter und Väter, deren Verhalten, wenn schon nicht als irrational, so doch als interventionsbedürftig erscheint. Erziehung dehnt ihre Ansprüche in der Tendenz auf immer weitere Bevölkerungsgruppen aus – und das lebenslänglich.

Der Anspruch hat etwas Totalitäres, zumal unter Bedingungen einer vollständig verstaatlichten Erziehung. Gott sei Dank funktioniert es konzeptionell und auch finanziell nicht so, daß es wirklich totalitär würde, aber die Gefahr der Kolonialisierung der Lebenswelt durch die Erziehungsexperten ist schon vor Jahren beschrieben worden. Und daß das Angebot einer gemeindebezogenen Erziehung (community education) zu einer Stärkung der Eigeninitiative und der Selbstorganisationsfähigkeit bei der Durchsetzung eigener Interessen führte – der Nachweis steht meines Wissens bisher aus.

6. Daß es eine öffentliche, vom politischen Gemeinwesen und seinen Institutionen zu bewältigende Aufgabe ist, den überkommenen Zustand der Diskriminierung im Umgang mit den neuen Minderheiten zu überwinden, daß gerade auch der demokratische Rechtsstaat darauf achten muß, die Bedingungen seiner Existenz zu verwirklichen, nämlich die Garantie der Menschenrechte, die nichts anderes bekräftigen als das Recht, Rechte zu haben, ist keine Frage. Fraglich ist, ob er diese Aufgabe allein der Erziehung übertragen und damit auf künftige Generationen verlagern darf, und ob andererseits die Erziehungsinstitutionen und vor allem die Erziehungswissenschaften sich diese Aufgabe zuschieben lassen, bzw. ob sie diese Aufgabe auf sich ziehen dürfen.

Wiederum HANNAH ARENDT hat zur Eingrenzung der öffentlichen Aufgaben drei gesellschaftliche Sphären unterschieden, in denen je unterschiedliche Prinzipien herrschen. (1) Im politischen Bereich gilt das *Prinzip der Gleichheit*, das seinen Ausdruck im allgemeinen Wahlrecht findet sowie in der Wählbarkeit in alle Ämter. Abgeleitet davon werden Zugangsrechte zu sämtlichen staatlichen Institutionen (Bildung, Sozialwesen etc.), die die *Essenz der Staatsbürgerschaft* ausmachen. (2) Als zweiten Bereich beschreibt ARENDT den gesellschaftlichen, in dem das Prinzip der

Diskriminierung herrscht. Hier gruppieren sich Interessen, treten Ansprüche in Konkurrenz zueinander und diskriminieren sich gegenseitig. Modell des Interessenausgleichs ist der Markt, auf dem einzelne Gruppen unter der Voraussetzung der politischen Gleichheit sich miteinander austauschen. Im gesellschaftlichen Bereich geht es „nicht darum, wie die Diskriminierung abgeschafft werden kann, sondern um die Frage, wie man sie auf den Bereich der Gesellschaft, wo sie legitim ist, beschränkt halten kann; wie man verhindern kann, daß sie auf die politische und persönliche Sphäre übergreift...“ (ARENDT 1986, S. 105). (3) Als dritten Bereich benennt ARENDT die Privatsphäre, wo das Prinzip der *Ausschließlichkeit* regiert. Partikulare Werte und Orientierungen, mit einem Wort: Ideologien, haben hier ihren Platz, die als Medium der Vergemeinschaftung dienen. In der Definition MAX WEBERS (1956) bezeichnet „Vergemeinschaftung“ eine soziale Beziehung, die auf „subjektiv gefühlter (affektuel-ler oder traditionaler) Zusammengehörigkeit der Beteiligten beruht“ (S. 29). Wenn die Mitglieder einer Gemeinschaft „aufgrund dieses Gefühls“ ihr Verhalten irgendwie aneinander orientieren, entsteht eine soziale Beziehung zwischen ihnen, die Gemeinschaft dokumentiert (vgl. S. 31). Das gilt für die Minderheiten, die sich abgrenzen, ebenso wie für die Mehrheiten, die andere ausgrenzen. Das Recht zur Abgrenzung und Ausgrenzung in der Privatsphäre kann nur begrenzt werden durch das Gleichheitsprinzip, also da, wo das Recht anderer Gruppen, sich ebenso zu verhalten, beeinträchtigt würde.

Der Privatsphäre kommt in der modernen Gesellschaft eine wichtige Funktion zu. Die fortgeschrittene Entschleierung (MARX) bzw. Entzauberung (WEBER) der Welt ist von den Gesellschaftsmitgliedern subjektiv nur zu ertragen, wenn sie einen gegenüber der öffentlichen Sphäre geschützten Bereich der Privatheit und Intimität behalten, in dem Verschiedenartigkeit, Besonderheit und Anderssein ihren Ort haben. Daß in der „Migrantenkultur“ mitgebrachte Traditionen besonders betont, religiöse Praktiken neu belebt und eigene Sprachformen entwickelt werden, ist als kulturelle Widerstandshandlung gegen die soziale Vereinheitlichung zu verstehen und zu respektieren. Partikulare Orientierungen, die der Vergemeinschaftung dienen und dazu führen, daß sich „Ethnizität“ ausbildet, stellen ein Schutz- und Widerstandspotential gegen eine Vergesellschaftung dar, die unter den herrschenden Formen der Verwertung gleichbedeutend mit einer Nivellierung der Lebensformen ist. Die kulturelle Vergemeinschaftung ist ein Rückzugsbereich. Nur wenn die Privatheit (der Familie) vor öffentlichen und zumal staatlichen Einmischungen zuverlässig geschützt ist, kann die politisch in der Verfassung kodifizierte formale Gleichheit unter den Gesetzen des Marktes vor dem Umschlag ins Totalitäre bewahrt werden. Es war gerade ein Merkmal des Totalitarismus, daß die Grenzen zwischen den gesellschaftlichen Sphären nicht respektiert, daß Orientierungen und Gefühle aus dem Bereich des Privaten zu Ideologisierung und schließlich Mobilisierung in der öffentlichen Sphäre benutzt wurden.

7. Wo Versuche unternommen werden, „interkulturelle Erziehung“ zu realisieren, gerät die Praxis und geraten die Lehrer/innen in einen unauflösbaren Widerspruch. Schule liegt im Überschneidungsbereich zwischen politischem, gesellschaftlichem und privatem Sektor. Sie ist die prominenteste Instanz der Vergesellschaftung. In ihr wird das Leben in der gesellschaftlichen und politischen Sphäre als Arbeitnehmer und Wahlbürger vorbereitet. Beziehen sich die Symbole der Vergemeinschaftung auf partikulare Werte der jeweiligen Gruppe, so geht es bei der Vergesellschaftung gerade um die Überwindung des Partikularismus und Traditionalismus zugunsten universeller

Werte und erhöhter Rationalität. Der säkulare Prozeß der Rationalisierung und Entzauberung der Welt wird im Sinne der Ablösung von traditionellen Orientierungen nicht unwesentlich in der Schule vorangetrieben. Die Schule ist die gesellschaftliche Institution, die jene Konflikte noch zuspitzt, die beim Zusammentreffen kultureller Traditionen mit der sich verallgemeinernden Zweckrationalität unvermeidlich entstehen.

Schulen sind als Instanzen der Vergesellschaftung auf Propagierung und Verbreitung universeller Werte festgelegt. Sobald in ihrem Curriculum partikuläre Orientierungen zum Thema gemacht werden, wird die Funktion dieser Besonderheiten als identitätssichernde Grenzziehung von Gemeinschaften gegen eine diskriminierende Umgebung außer Kraft gesetzt oder zumindest geschwächt. Die Grenzen zur Privatsphäre der Gemeinschaft werden von der öffentlichen Institution Schule unzulässig überschritten. Die interkulturelle Pädagogik, die den „Kulturkonflikt“, das „Leben zwischen den Kulturen“, kulturell verursachte „Identitätsstörungen“ und die „Pflege kultureller Besonderheiten“ zu ihrem Thema macht und für die Schule als Erziehungsaufgabe reklamiert, mischt sich in den Bereich affektueller Zusammengehörigkeit ein, den die Migranten gerade als ihr Refugium gegen Rationalisierungs- und Universalisierungstendenzen in einer feindlichen Umgebung zu etablieren suchen.

8. In der Konsequenz der These 7 scheint die Privatsphäre, in der die kulturelle Identität bewahrt werden kann, unantastbar für den politischen und gesellschaftlichen Bereich zu werden. Dies ist nicht gemeint. Es besteht ein notwendiger Widerspruch zwischen öffentlich-rechtlichem Universalismus, der durch die Menschenrechte und die Gewaltfreiheit der Auseinandersetzung bei staatlichem Machtmonopol definiert ist, und dem privaten Partikularismus, der zur Stabilisierung einer kulturellen Identität führt. Dieser Widerspruch ist konstitutiv für den Modernisierungsprozeß. Die partikularen Gemeinschaften selbst sind Resultat des Universalisierungs- und Vereinheitlichungsvorgangs. Der Widerspruch zwischen öffentlich-rechtlichem Universalismus und privatem Partikularismus ist der Motor des kulturellen Wandels und liefert den Brennstoff für die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Der Austragungsort für diese Konflikte ist jedoch die öffentliche Sphäre der Gesellschaft. Es sind die gesellschaftlichen Gruppen selbst, die die Auseinandersetzung führen und die dafür rechtlich-politisch ausgestattet werden müssen und nicht stellvertretend die Pädagogen.

Das Private wird immer dann zum Gegenstand der Politik, wenn es darum geht, es zu revolutionieren oder zu rationalisieren oder zu funktionalisieren. Soziale Bewegungen, wie z.B. die Studentenbewegung oder derzeit die Frauenbewegung, machen das Private öffentlich, um es der Kritik und der Veränderung auszusetzen. Daß dies zu Verletzungen und bisweilen auch zum Terror führen kann, haben nicht wenige der 68er erlebt. Sobald aber der Staat über seine Erziehungsansprüche den Eingriff in die Privatsphäre programmatisch formuliert, besteht die Gefahr, in totalitäre Verstrickungen zu geraten, wenn die Erzieher besser wissen, was für die zu Erziehenden gut ist. Der an die Macht gekommene Jurist wird als Bürokrat geschmäht, der an die Macht gekommene Hauptschullehrer oder Philologe muß nicht minder gefürchtet werden.

9. Ethnizität ist ein Phänomen von hoher Ambivalenz. Sie ist in der Regel traditionell, meistens konservativ und oft nach innen unterdrückend, sie ist aber auch Ort der Stabilisierung und Stärkung gegen eine feindliche Umgebung, ist auf jeden Fall nichts,

was durch staatliche oder pädagogische Maßnahmen zu „pflegen“ oder zu erhalten wäre. Solche Vorhaben enden in Folklore. Ethnizität ist aber auch nicht eine Erscheinung, die durch bürokratische und pädagogische Maßnahmen zum Verschwinden gebracht werden kann und darf. Ihr Bestand oder ihr Wandel ist Ergebnis des Gesellschaftsprozesses selbst, der von den gesellschaftlichen Gruppen ausgetragen werden muß, also Gegenstand öffentlicher Diskurse unter formal Gleichen und *Erwachsenen* sein muß.

Auch die Überwindung diskriminierender Handlungsweisen ist nicht zwangsweise zu erreichen. Die integrierte Beschulung von deutschen und ausländischen Kindern in Regelklassen geschieht in der Mehrzahl der Fälle gegen den Willen der Eltern. Etwa 90% der griechischen Eltern votierten, angesichts der diskriminierenden Praktiken in deutschen Schulen, für nationale Ersatzschulen, die sie – dank ihres EG-Status – auch in einigen Teilen der Bundesrepublik durchsetzen konnten. Bei deutschen Eltern werden tunlichst derartige Befragungen gar nicht durchgeführt. Aber der anhaltende Exodus aus der Hauptschule ist nicht zuletzt auch durch die Anwesenheit ausländischer Kinder motiviert.

Die in der „interkulturellen Erziehung“ konzeptionell unterstellte Gleichrangigkeit der kulturellen Hervorbringung ist angesichts der realen Bewertungsdifferenzen nicht durchsetzbar. Daran ändert auch die Dauer-Problematisierung der Konflikte im Unterricht nichts. Die faktische und curricular unterstützte Zwangsintegration führt dazu, daß auch die deutschen Schüler zwischen zwei Kulturen leben müssen. Zuhause, das heißt in der Privatsphäre, herrschen Formen der Diskriminierung, der Abgrenzung und Ausschließung, in der Schule werden sie mit der interkulturellen Erziehung öffentlich. Ähnliches gilt für die ausländischen Kinder, über deren Leben zwischen den Kulturen so viel geschrieben worden ist. Dazu herrscht bei den ausländischen Kindern und ihren Eltern das nicht unbegründete Mißtrauen gegen deutsche Institutionen und Beamte.

10. Die Situation führt zu einem Verfall der pädagogischen Autorität. Da unter den Bedingungen institutionalisierten Lernens zudem jeder Gegenstand als Schulstoff bereits „kontaminiert“ ist, werden Lehrerinnen und Lehrer in ein aussichtsloses Unternehmen getrieben. Auch nur der bescheidenere Anspruch interkultureller Erziehung, die Situation im Klassenzimmer zu entspannen und die Lernchancen aller Kinder zu verbessern, ist begrenzt durch die Tatsache, daß das hervorgekehrte Faktum „Ethnizität“, das durch die Thematisierung in der interkulturellen Erziehung endgültig unvermeidbar wird, neben Körperkraft und Eloquenz als zusätzliche Ressource in der Auseinandersetzung unter den Kindern, aber auch als Mittel der Abgrenzung gegen die Autorität der Lehrer verwendet werden kann. Je älter die Kinder werden, desto *strategischer* gehen sie mit dem um, was die Lehrer hören bzw. was sie gar nicht gut hören können und was sie zu hilflosen Reaktionen provozieren muß.

Was folgt daraus für die Erziehungswissenschaft und für die interkulturelle Erziehung vor Ort? Soll Schulpolitik einen Gesellschaftsentwurf unterstützen, in dem kulturelle Vielfalt der Lebensformen gegenüber den Universalisierungstendenzen der Industriegesellschaft abgesichert wird, müßte es um die Schaffung *institutioneller Regelungen* gehen, durch die der gleiche Respekt vor den verschiedenen Lebensformen symbolisch demonstriert wird. Dazu reicht es aber nicht aus, die Schulen durch mehrsprachige Hinweis- und Verbotsschilder auszustatten, oder die Produkte multikulturellen Unter-

richts auszustellen. Die Diskussion um wünschenswerte curriculare und didaktische Neuorientierungen darf nicht die Forderung nach einem notwendigen Umbau der Institutionen verdecken, die ihr nationalistisches Erbe abschütteln müßten.

Voraussetzung ist die Angleichung des Rechtsstatus der Migranten in der öffentlichen Sphäre. Für die privilegierten deutschen Eltern, Lehrer und Schüler wird diese Forderung in folgenden Punkten kritisch:

- Anerkennung des Elternwillens, was auch die freie Wahl der Beschulungsform betreffen muß,
- Anerkennung der Herkunftssprachen im Regelunterricht,
- Beschäftigung von Angehörigen von Minderheiten als Lehrer und Lehrerinnen im Regelunterricht,
- Gleichbehandlung der religiösen Bekenntnisse in der Autonomie der Gemeinden.

Die Realisierung dieser Forderungen würde den heimlichen Lehrplan der Diskriminierung sehr viel wirkungsvoller aufheben, als die Anstrengungen „interkultureller Erziehung“ je beanspruchen können.

Literatur

ARENDT, H.: Little Rock, in: Dies.: Zur Zeit – Politische Essays. Berlin 1986.

KLAFFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1985.

WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, Bd. 1. Köln/Berlin 1956.

Anschrift des Autors:

Dr. FRANK-OLAF RADTKE, Ellerstr. 23, 4800 Bielefeld 1

Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit

Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern

Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposions

I

Erziehungswissenschaft hat sich stets als Wissenschaft für die Praxis verstanden. Das heißt, sie ist mit dem Anspruch aufgetreten, Wissen zu erzeugen und bereitzustellen, das für das Handeln derjenigen, die an der Gestaltung und Entwicklung pädagogischer Praxis mitwirken, nützlich und erforderlich ist. In der Tradition pädagogischen Denkens verbindet sich mit diesem Relevanzanspruch die Frage nach den an pädagogische Praxis zu stellenden Anforderungen sowie nach deren Voraussetzungen auf Seiten pädagogischer Theoriebildung. Nur wenig Beachtung hat demgegenüber bislang die Frage gefunden, ob das von der Erziehungswissenschaft bereitgestellte Wissen die beanspruchte Funktion für Praxis auch tatsächlich erfüllt. Welcher Stellenwert erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen in einzelnen Feldern pädagogischer Praxis zukommt, in welchem Ausmaß und in welcher Weise erziehungswissenschaftliches Wissen von Berufsgruppen rezipiert und beansprucht wird, die wie Lehrer, Erzieher, Ausbilder, Sozialarbeiter, Bildungs- und Berufsberater, Schulpsychologen, Jugendrichter, Kinderärzte und Familienberater mit pädagogischen Fragen und Problemen ständig befaßt sind, ist bislang noch wenig untersucht. Gleichfalls nur in wenigen Schlaglichtern bekannt ist bislang Einfluß und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, im Bereich der Rechtsprechung sowie im Bereich der Information und Beratung in pädagogischen Fragen seitens der öffentlichen Medien.

Nun wäre dieser Mangel kaum beunruhigend, ließe sich davon ausgehen, daß zumindest dort, wo ein geeignetes erziehungswissenschaftliches Wissensangebot vorliegt, dieses auch rezipiert und verwendet wird, und dort, wo es verwendet wird, die Rezeption und Verwendung sachangemessen erfolgt und eine erfolgreiche Bearbeitung pädagogischer Fragen und Probleme zuläßt. Weder jedoch, so scheint sich in den letzten Jahren abzuzeichnen, deckt sich das disziplinär bereitgestellte Wissen mit dem Bedarf an pädagogischem Fachwissen in einzelnen Handlungs- und Entscheidungsfeldern, noch wird es dort rezipiert und verwendet, wo es von Nutzen sein würde, noch erfolgt die Verwendung dem Status des Wissens angemessen, noch sichert das vorhandene Wissen eine erfolgreiche Bearbeitung pädagogischer Probleme.

Bereits auf dem Kieler Kongreß der DGfE hatten zahlreiche Beiträge zum Symposium „Pädagogisierung sozialer Probleme“ deutlich gemacht, daß die Ausweitung pädagogischer Aufgaben- und Tätigkeitsfelder im Gefolge sozialer, ökonomischer und kultureller Krisen nicht mit entsprechenden Erweiterungen der pädagogischen Entscheidungs- und Problemlösungskompetenz einhergeht, die eine erfolgreiche Bewältigung zugewiesener und übernommener Aufgaben sichern könnte. Am Beispiel der Reformplanung der 70er Jahre machten damals H. FEND und W. SPIESS deutlich, wie sich der Einfluß erziehungswissenschaftlichen Wissens im Zuge gewandelter

politischer Prioritätensetzungen und Auseinandersetzungen über die Finanzierung der Reformvorhaben sukzessive verlor und die erziehungswissenschaftliche Politikberatung und Praxisbegleitung zunehmend marginalisiert wurde. H. DRERUP erläuterte am Beispiel der Bildungsforschung und ihrer Verwendung im Kontext der Reformpolitik der 70er Jahre, daß das seitens der Bildungsforschung bereitgestellte Wissen vielfach defizitär und wenig geeignet war, verbindliche Empfehlungen zu generieren und die Akzeptation von Wissensbeständen zu erhöhen. Umgekehrt hatte sich dabei gleichzeitig gezeigt, daß sich divergente Interessen nicht durch zusätzliches Wissen allein auflösen lassen. Einzig dort, wo sich soziale Probleme unmittelbar als Probleme einer schulisch regulierbaren pädagogischen Bearbeitung artikulieren, so konnte K.-H. DICKOPF am Beispiel der Ausländerintegration damals deutlich machen, bestehen lokal begrenzte Chancen einer erfolgreichen Realisierung pädagogischer Optionen. Im Ergebnis Gleiches konstatierten mit Blick auf die Entwicklung seit den 20er Jahren die damaligen Beiträge von E. TENORTH, B. ZYMEK und P. ZEDLER. Zuspitzend diagnostizierte damals K.E. SCHORR, daß die Lösung sozialer Probleme auf einer pädagogischen Ebene illusionär sei, weil sie genötigt sei, Lösungen auf der Ebene unterrichtlich organisierten Lernens einzelner Individuen zu suchen, gleichzeitig aber die Gesellschaft weder am einzelnen interessiert ist noch ihre Probleme in Rücksicht auf das Erziehungssystem löst und lösen kann.

Vor diesem Hintergrund erster Analysen und Einschätzungen zum Einfluß der Erziehungswissenschaft auf die Gestaltung pädagogischer Praxis und dem sich seither nur unwesentlich verringerten Forschungsdefizit in dieser Frage lag es für die Kommission „Wissenschaftsforschung“ nahe, sich mit der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in einzelnen Bereichen der Gestaltung pädagogischer Praxis eingehender zu befassen. Vorbereitet durch vorgängige Kommissions-tagungen zu diesem Themenbereich wurde das Kongreßthema als Frage nach den pädagogischen Wissensformen in der Öffentlichkeit aufgenommen und erste Ergebnisse präsentiert.

II

Ziel des Symposions war es, erstens, ein aktuelles Bild über Strukturen und Prozesse der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in Handlungs- und Entscheidungsfeldern zu erhalten, denen für die weitere Entwicklung pädagogischer Praxis eine zentrale Bedeutung zukommt; zweitens, anhand von Bestandsaufnahmen über das in Teilbereichen der Öffentlichkeit vorhandene pädagogische Wissen Bedingungen und Möglichkeiten einer wirksameren Teilhabe der Erziehungswissenschaft an der öffentlichen Gestaltung von Bildungsprozessen zu erörtern. In einer ersten Runde wurden dazu Beiträge vorgestellt und diskutiert, die sich mit der Rezeption und der Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Rechtsprechung, Administration, Bildungspolitik und öffentlichen Medien befaßten.

D. HOFFMANN entwickelte und erläuterte in seinem Beitrag die These, daß die Rezeption pädagogischen Wissens von unterschiedlich gelagerten Verwendungsinteressen bestimmt ist, die eingelagert in historisch-gesellschaftliche Konstellationen hochselektiv gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen Wissensangebot wirksam werden. Pädagogisches Wissen wird mit anderen Worten rezipiert, wenn es konform ist mit dem Referenzrahmen des jeweiligen Anwenders, d.h. in dessen Begriffssystem übersetzbar und mit seinen Zielen und normativen Optionen verträglich ist.

Eine indirekte Bestätigung und Verschärfung dieser These lieferten die Beiträge von E. TENORTH, W. SPIESS sowie von H. ZIMMER und U. BRACHT. Anhand der verschiedenen

Ausrichtungen von pädagogischer Ratgeber-Literatur in der Zeit von 1890 und 1933 machte E. TENORTH deutlich, wie je nach Sozialmilieu (Katholizismus, Arbeiterkultur, etc.) und politischer Präferenz pädagogisches Wissen selektiert und zu unterschiedlichen Maßgaben und Ratschlägen für Erziehung verwandt wird. W. SPIESS führte aus, daß in Kultusministerien pädagogisches Fachwissen im Hinblick auf politische Programme rezipiert und nur in Kombination mit anderen Erkenntnisbereichen (Statistik, Jurisprudenz, Raumplanung etc.) verwandt wird. Handlungs- und entscheidungswirksam werde dabei pädagogisches Wissen stets nur in einer verwandelten Form. Selektion und Transformation pädagogischen Wissens seien dabei bestimmt von vorgängigen „privaten Theorien“ der politischen und administrativen Spitzenbeamten, bildungspolitisch aktuellen Themen und Thesen, der Verträglichkeit der Forschungsergebnisse mit vorhandenen Optionen (bestellte Gutachten, Kommissionsarbeiten) sowie der Eignung einzelner Thesen als „Schlaginstrument“ in der parlamentarischen und öffentlichen Debatte. Erleichtert werde diese Instrumentalisierung pädagogischen Wissens dadurch, daß innerhalb der Erziehungswissenschaft selbst zumeist wenig Einigkeit besteht und konkurrierende Schulen für unterschiedliche Positionen Legitimationsargumente bereitstellen.

Am Beispiel der Diskussion über Allgemeinbildung in der FAZ zwischen 1977 und 1987 machten H. ZIMMER und U. BRACHT in ihrem Beitrag deutlich, wie Begriffe und Argumente aus der fachwissenschaftlichen Diskussion dieses Themas unter dem Interesse einer gegen die Reform der 70er Jahre gerichteten Bildungsoffensive umgedeutet und transformiert werden. Da – so eine der dargestellten Argumentationslinien in der FAZ – die Frage eines allgemeinbildungssichernden Fächerkanons wissenschaftlich nicht lösbar sei, Wissenschaft vielmehr selbst die Krise der Allgemeinbildung mitbewirkt habe, Bildung aber andererseits stets als Gegengewicht zu Spezialisierung und vereinseitigender Rationalität verstanden wurde, sei es erforderlich, ein wertorientiertes Gegengewicht kraft Rückkehr zu einem verbindlichen Kanon geisteswissenschaftlicher Fächer zu schaffen, und zwar mittels politischer Entscheidung. Nicht zuletzt, weil die in solchen Argumentationen gewollten oder ungewollten Mißverständnisse und Verkehrungen von Begriffen und geschichtlichen Zusammenhängen seitens der Erziehungswissenschaft keine Korrektur und kein konzeptionelles Gegengewicht erfahren haben, konnte sich – so ZIMMER/BRACHT – mittlerweile eine neokonservative Besetzung des Themas Allgemeinbildung in der Öffentlichkeit durchsetzen.

Ebenfalls mit der Berichterstattung und Diskussion eines bildungspolitisch kontroversen Themas in den öffentlichen Medien befaßte sich der Beitrag von H. DRERUP. Am Fall der Berichterstattung über Ergebnisse der Gesamtschulforschung zeigte der Beitrag auf, daß der journalistische Selektionsfilter nicht dem Modus der Adaption und Verbreitung von Forschungsergebnissen im Wissenschaftsbereich folgt. Durchgängig wurden weder Befunde aus der Gesamtschulforschung noch deren Kritik daran sachangemessen in den Medien dargestellt, sondern vielmehr medien- und interessen-spezifisch aufbereitete Thesen und Konklusionen transportiert, die einzelnen Bildungsforschern als Derivate ihrer Forschung zugeschrieben wurden. Zu berücksichtigen dabei sei jedoch, wie H. DRERUP ausführte, daß die Berichterstattung über pädagogische Forschungsergebnisse in ständiger Konkurrenz zu anderen Meldungen und Nachrichten steht und diese Selektionshürde nur übersteht, wenn die Berichterstattung hinlänglich Aufmerksamkeit beim Leser verspricht und das heißt zumeist zugleich auch

in ein vorhandenes Meinungs- und Interessenspektrum eingefügt wird. Gemessen an dem Anteil, den Mitteilungen über erziehungswissenschaftliche Befunde am Gesamt der Wissenschaftsberichterstattung der Presse haben, ist das öffentliche Interesse an der Erziehungswissenschaft vergleichsweise hoch: Nach Demoskopie haben Erziehungswissenschaft/Psychologie die höchsten Anteile an der sozialwissenschaftlich orientierten Wissenschaftsberichterstattung (ausgenommen Wirtschafts- und Konjunkturforschung).

Lediglich eine marginale Rolle spielt demgegenüber die Erziehungswissenschaft im Bereich der Rechtsprechung über Erziehung, Unterricht und Schule, wie der Beitrag von B. SCHWENK und L. v. PROGRELL deutlich machte. In rechtswissenschaftlichen Arbeiten, die die in der Rechtspraxis auftretenden Konflikte und Probleme aufarbeiten, begegne man der Erziehungswissenschaft überwiegend „mit achselzuckender Resignation“. Was der Jurist für eine Begründung von Urteilen suche, nämlich allgemein anerkannte und den Streit einzelner Lehrmeinungen übergreifende normative Grundlagen, die, mit geltenden Rechtsnormen vereinbar, eine Beurteilung des pädagogischen Einzelfalls zulassen, finde er nicht. Verursacht sei der periphere Einfluß der Erziehungswissenschaft in der Rechtsprechung von der Disziplin selbst. Weder habe sie sich bislang hinlänglich mit den Implikationen geltenden Rechts für Erziehung, Unterricht und Schule auseinandergesetzt noch Grundlagen geschaffen, die es erlauben, am Fall zu entscheiden, was als pädagogisch angemessen gelten kann. B. SCHWENK und L. v. PROGRELL plädieren deshalb für eine normative, d.h. an die gesellschaftlichen Rechtsnormen anschließende, konkrete Handlungsalternativen entwickelnde und durch Rückkopplung auf Erziehungsphilosophie und prinzipienorientierte Erziehungswissenschaft kritisch abzusichernde Ausrichtung pädagogischer Theoriebildung.

Mit dem Stellenwert, den pädagogisches Wissen bei der Gestaltung und Entwicklung des Schulangebots einer Kommune in den vergangenen 15 Jahren innehatte, befaßte sich der Beitrag von K.-H. DICKOPP. Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens wurden danach zunächst vor allem von zwei Erwartungen bestimmt: zum einen von der Erwartung, durch strukturelle und curriculare Änderungen im Schulbereich erwünschte gesellschaftliche Änderungen herbeiführen zu können, sowie zum anderen von der Erwartung, die Veränderungen im Schulwesen mittels zielbezogener Maßnahmenplanung in konkrete Wirklichkeit zu überführen. Sämtliche dieser Planbarkeitsvorstellungen, die die sozialen Netzwerke, die faktischen Legitimationsprobleme von Zielen vor Ort sowie den geschichtlich-politisch-situativen Kontext des kommunalen Schulangebots außer acht ließen, sind in den 70er Jahren an der Wirklichkeit gescheitert. Folge dieses Scheiterns ist einerseits, daß Planung heute weitgehend nur noch als Prozeßplanung begriffen und praktiziert wird, sowie andererseits eine veränderte Erwartungshaltung gegenüber Erziehungswissenschaft. Während dadurch heute außerpädagogische Aspekte in der Planung und Gestaltung des Schulangebots verstärkt zum Zuge kommen, habe sich zugleich Aufgabe und Funktion der Planung gewandelt. Statt detaillierter Maßnahmenplanung bestehe die Aufgabe der Planung heute primär in der Aufklärung über Entwicklungsalternativen und Entscheidungsspielräume sowie in der Strukturierung der Entscheidungsprozesse selbst. Weniger normativ statt vielmehr subsidiär entwickelnd sei erziehungswissenschaftliches Wissen dabei vor allem als kriteriologisches Wissen gefragt, durch das die pädagogische Qualität von Entwicklungsalternativen beurteil- und entscheidbar wird.

P. ZEDLER untersuchte in seinem Beitrag den Einfluß, den erziehungswissenschaftliches Wissen auf bildungspolitische und bildungsadministrative Entscheidungen und Maßgaben zur Schulentwicklung in NRW in der Zeit von 1980–1987 hatte. Im Zuge dieser Analyse legt ZEDLER dar, daß sich die weitverbreitete Einschätzung der bildungspolitisch marginalen Rolle erziehungswissenschaftlichen Wissens nicht aufrecht erhalten läßt, vielmehr stark zwischen einzelnen Planungsbereichen, Entscheidungsebenen und Wissensformen zu unterscheiden ist. Einfluß und praktische Gestaltungsrelevanz, so die zentrale These, seien ein zirkuläres Problem, weil entscheidend mitbedingt vom erziehungswissenschaftlichen Wissensangebot. Auf die im Zeichen des Schülerrückgangs und steigender Bildungsaspiration stehenden Probleme der Entwicklung des Schulangebots habe die Disziplin bislang jedoch noch kaum und wenig konstruktiv reagiert. Zu diesen Problemen zählen ein drohender Verlust des Sekundarstufen-I-Angebots in zahlreichen Kommunen, Schulschließungen, Reduktionen des Kursangebots in der gymnasialen Oberstufe aufgrund geringer Jahrgangsstärken, Konzentration von Schulstandorten mit beträchtlichen Gefällen in den sozialräumlichen Bildungschancen, Zentralisierung von Fachklassen und regionale Schwerpunktbildung in der Berufsausbildung u. a. m. Entlang dieser Probleme vollziehe sich aktuell und bis weit in die 90er Jahre ein Umbau der Schullandschaften mit gravierenden Einschnitten und Veränderungen des Bildungsangebots. Mit Blick auf die weitere Entwicklung pädagogischer Praxis komme der Erziehungswissenschaft eine „Systemverantwortung“ zu, die dazu auffordere, Möglichkeiten einer rationalen Gestaltung der Organisation von Bildungsprozessen aufzuzeigen.

Als Ergebnis der im ersten Abschnitt vorgelegten Beiträge und ihrer Diskussion kann festgehalten werden, daß Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens deutlich von den Arbeitsfeldern der „Abnehmer“ geprägt sind. Für Juristen sind andere Bezugspunkte und Beurteilungskriterien der praktischen Relevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens maßgeblicher als für Journalisten oder für Vertreter der Bildungsverwaltung. Das institutionelle Aufgaben- und Arbeitsfeld legt als ein vorgängig bestehender Verwendungskontext erziehungswissenschaftlichen Wissens Bedingungen fest, unter denen erziehungswissenschaftliches Wissen Handlungs- und Entscheidungsrelevanz erhält. Mit diesen Bedingungen verknüpft sind Anforderungen an das erziehungswissenschaftliche Wissen, die sich insbesondere hinsichtlich der Art des nachgefragten Wissens auswirken. So verlangt die Rechtsprechung nach Wissensbeständen, die in Übereinstimmung mit geltenden Rechtsnormen unstrittige Festlegungen über pädagogisches Handeln enthalten und die konkret genug sind, um strittige Fälle zu entscheiden, während z.B. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung Wissensbestände nachfragen, die geeignet sind, künftige Probleme erkennbar zu machen, zu treffende Entscheidungen abzusichern und vorzubereiten sowie pädagogisch legitimieren zu können. Was aus einem entsprechend gelagerten Wissensangebot herausselektiert wird und wie es verwandt wird, scheint seinerseits bestimmt durch Interessen, Erwartungshorizonte, je vorhandene Problemkonstellationen, Nützlichkeitsabwägungen und vorgängig erworbene Vorstellungen über pädagogische Praxis und deren Aufgaben.

So unstrittig feststeht, daß Erziehungswissenschaft den Anforderungen, die mit einer Handlungs- und Entscheidungsrelevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens in den vorgenannten Bereichen verknüpft sind, nur unzulänglich gerecht wird, so deutlich stellte die Diskussion heraus, daß Erziehungswissenschaft sich nicht ohne Verlust ihres

Wissenschaftsstatus' den Interessen, Erwartungen und Nützlichkeitserwägungen unterordnen kann. Würde sie jene zu ihren eigenen machen, würde sie das verlieren, um dessentwillen sie rezipiert wird. Das heißt nicht, daß Erziehungswissenschaft nicht den Bedingungen und Anforderungen in einzelnen Verwendungsbereichen geeigneter als bislang entgegenkommen kann.

- So könnte sie den Bedarf nach allgemein anerkannten und normativen Grundlagen der Pädagogik seitens der Rechtsprechung u. a. durch Herausbildung und Pflege einer Lehrbuchtradition Rechnung tragen. Im Unterschied zu den vorhandenen Lehrbuchtraditionen in den Naturwissenschaften oder auch in der Psychologie mangelt es in der Pädagogik an Lehrbüchern, die einen systematischen Überblick über das zu einem Aufgaben- und Problemfeld verfügbare pädagogische Wissen geben und dabei deutlich machen, was umstritten und was als allgemein anerkannt angesehen werden kann.
- Ebenso lassen sich Darstellungen pädagogischen Fachwissens denken, die von Fachvertretern verfaßt primär „für die allgemeine Öffentlichkeit“ bestimmt sind und – wie im Bereich der Naturwissenschaften der Fall – einen allgemein verständlichen Zugang zu Theorien und Forschungsergebnissen vermitteln. Mit Blick sowohl auf den Informationsbedarf der Medien wie auch mit Blick auf die öffentliche Akzeptanz der Disziplin scheint es erforderlich, sich vermehrt um vertretbare und öffentlichkeitswirksame Formen der Präsentation von Forschungsergebnissen zu kümmern.
- Nicht minder erforderlich erscheint, mit Blick auf die Beratung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, die Erarbeitung von Maßgaben und Modellen zur Lösung der sich im Schulbereich abzeichnenden strukturellen Probleme. Vermehrt dürfte es dabei darauf ankommen, die in bildungspolitischen und administrativen Entscheidungsprozessen faktisch relevanten Argumentationsfelder zu berücksichtigen bzw. pädagogische, ökonomische, rechtliche und politische Argumentationsstränge einander zu vermitteln.

III.

Befaßte sich die erste Vortrags- und Diskussionsrunde mit der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in Bereichen, in denen über zentrale Rahmenbedingungen pädagogischer Praxis entschieden wird, so befaßte sich die zweite Vortrags- und Diskussionsrunde mit der Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern.

Am Beispiel des beruflichen Wissens von Lehrern verdeutlichte der Beitrag von E. TERHART, daß Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens stets mit Transformationen dieses Wissens einhergehen. Bereits in der Ausbildung mit unterschiedlichsten Wissensformen konfrontiert, sei der Lehrer genötigt, problembezogen zu selektieren und angereichertes Wissen am Fall produktiv umzusetzen. Untersuchungen über die Prozesse der „Anverwandlung“ wissenschaftlichen Wissens an das subjektive berufliche Wissen von Lehrern kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß fehlendes oder nicht vorhandenes wissenschaftliches Wissen durch subjektives Wissen substituiert wird, hingegen es jedoch nur schwer gelingt, auf Erfahrung basierendes Wissen gegen wissenschaftliches Wissen auszutauschen. Angesichts dieser „Resistenz gegenüber pädagogischem Theoriewissen“ sollte, so TERHART, jedoch nicht die Konsequenz gezogen werden, besorgt an die Praxis „näher heranzurücken“, vielmehr gelte es, durch geeignete Präsentationsformen dem Praktiker den Zugang dazu zu erleichtern.

Ebenfalls mit dem pädagogischen Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern befaßte

sich der Beitrag von M. FROMM. Gegenüber den bislang dazu vorliegenden Untersuchungen macht FROMM zahlreiche Unzulänglichkeiten methodischer, methodologischer und theoretischer Art geltend, die – so sein Hauptbefund – eine zureichende Beantwortung der Frage, wie subjektive Theorien entstehen und welche Rolle dabei fachwissenschaftliches Wissen übernimmt, zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zuläßt. Besondere Probleme für Untersuchungen bilden dabei die Abgrenzung und Re-Identifizierung von pädagogischem Fachwissen, die Analyse seiner Wirkungen in konkreten Handlungszusammenhängen sowie die Rekonstruktion der Genese subjektiver Theorien.

Mit dem Transformationsprozeß, den sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissensbestände bei ihrer Rezeption und Verwendung durchlaufen, befaßten sich die Beiträge von O. RADTKE und B. DEWE. Ausgehend von den Schwierigkeiten, die eine Analyse der Verwendung pädagogischer Theorien im „pädagogischen Wissen“ der Praxis bietet, weil hier gelungene Verwendung zu einer Aufhebung der Differenz von wissenschaftlichem und alltagsfaktischem Handlungswissen führt, untersuchte RADTKE den leichter zu analysierenden Fall der Verwendung sozial- und erziehungswissenschaftlichen Wissens zur Durchsetzung und nachträglichen Begründung von Entscheidungen. Am Beispiel der Begründung für die Neufestsetzung des sog. Nachzugsalters von Kindern ausländischer Arbeitnehmer zeigte Radtke auf, wie vom fachwissenschaftlichen Kontext abgelöste Topoi pädagogischer Argumentation zur Legitimation von Entscheidungen benutzt werden. Dabei wird das Muster von Argumenten des erziehungswissenschaftlichen Diskurses nachgeahmt, mit common-sense-Überlegungen angefüllt und zu plausiblen Schlußfolgerungen verwandt, die gerade dadurch, daß sie verbreiteten Denkschemata und Erwartungen entsprechen, eine hohe öffentliche Akzeptanz erwarten lassen. Analoge Verwendungsformen sozialwissenschaftlichen Wissens finden sich, wie RADTKE an einem zweiten Beispiel aufzeigte, auch in fachwissenschaftlich angelegten Arbeiten zur Ausländerpädagogik.

Eine Anreicherung und Substituierung von Alltagswissen durch sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissensbestände kennzeichnete B. DEWE in seinem Beitrag als einen Prozeß, der in allen Formen der Weiterbildung und Beratung stattfindet. Folge davon sei eine Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Alltag, die weder den Theorien noch vielfach den praktischen Problemen, für die sie beansprucht werden, angemessen sei. Vor diesem Hintergrund begreift DEWE das Problem der Transformation wissenschaftlicher Informationen in den Sinnhorizont lebenspraktischer Deutungsmuster als eine pädagogische Aufgabe im besonderen der Erwachsenenbildung, durch die Fehlformen der Adaption und Anwendung vermieden und eine reflexive Verwendung wissenschaftlichen Wissens gesichert werden soll.

Ein deutliches Beispiel für die mit dem Eindringen sozial- und erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände in den Alltag verbundenen Fehlformen der Verwendung fachwissenschaftlichen Wissens vermittelte der Beitrag von H.-H. KRÜGER, J. ECARIUS und H.-J. v. WENSIERSKI. Anhand einer Analyse von Ratgeber-Antworten einer Jugendzeitschrift, die nach Angaben der Autoren jeden zweiten Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren in der Bundesrepublik erreicht, kommen die Autoren zu dem Ergebnis, daß im Unterschied zu den 60er Jahren heute Jugendliche mittels Informationen über wissenschaftliche Befunde der Jugendforschung und der Medizin sowie über Altersrechte etc. „beraten“ werden. Parallel dazu werden Elemente und

Versatzstücke aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs übernommen, die geeignet sind, zielorientierte Erziehungsansprüche abzuweisen und Positionen einzunehmen, wie sie in einigen Varianten postmoderner pädagogischer Argumentation oder im Bereich der Antipädagogik anzutreffen sind. Folge davon ist eine mehrfach sich überlagernde Trivialisierung pädagogischen Wissens. Für KRÜGER folgt daraus jedoch weder eine Distanzierung der Erziehungswissenschaft von den sich in solcher Praxis beratender Tätigkeit stellenden Problemen noch gar ein „Ende der Erziehung“, sondern vielmehr die Anforderung an pädagogische Theoriebildung, in Kenntnis der Verwissenschaftlichung der Praxis, pädagogisches Handeln neu zu fundieren und der Praxis geeignete Hilfen für eine sachadäquate Verwendung zur Verfügung zu stellen.

Die vorstehenden Analysen zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern legen eine allgemeine Frage nahe, die im Zentrum des Beitrags von G. POLLAK stand, nämlich die Frage, was die Verwendung pädagogischen Wissens individuell wie gesellschaftlich bewirkt bzw. welche Auswirkungen seine Verwendung auf die Lebensgestaltung von Individuen wie auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse besitzt. Seine zentrale und durch erste Ergebnisse im Rahmen eines Forschungsprojekts über „Industrialisierung und Lebensführung“ belegte These ist, daß pädagogisches Wissen dazu beansprucht wird, die im Gefolge gesellschaftlichen Wandels auftretenden Probleme zu individuellen Problemen der Lebensführung zu transformieren, für deren Lösung kraft „Lernen“ die Individuen haftbar gemacht werden. „Lernen“ wird damit zu einem zweckrationalen Handlungsmuster der individuellen Lebensführung, die pädagogische Ermöglichung solchen Lernens zum Transmissionsriemen industrieller Modernisierung und zu einem ihre Dynamik begrenzenden Bindeglied.

Einen herausfordernden Schlußpunkt des Symposions setzte der Beitrag von H. HEID „Zur Wirksamkeit bzw. Unwirksamkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse“. Ausgangspunkt der Überlegungen HEIDS bildet der Befund, daß Pädagogik als System wissenschaftlich kontrollierten und bewährten Wissens in der pädagogischen Praxis weitgehend entbehrlich scheint und gerade deshalb die Neigung besteht, Pädagogik für alles und jedes zu beanspruchen, unbeschadet des Mißerfolgs, den pädagogische Programmatiken und Leistungsversprechen de facto dabei bislang hatten. Erklärbar sei dieser Befund zum einen unter der Annahme, daß die pädagogische Praxis, z. B. im Bereich der Schule, in Wirklichkeit als um so erfolgreicher gilt, je mehr sie den von Seiten der Theorie her deklarierten Zweck verfehlt, pädagogischer Handlungserfolg mithin gerade nicht an dem bemessen wird, was an Kriterien dazu öffentlich be- und gehandelt wird. Mehr noch spreche vieles dafür, daß derjenige, der sein Handeln an jenen nominellen Kriterien pädagogischen Handlungserfolgs ausrichtet, mit schwerwiegenden diskriminierenden Sanktionen zu rechnen hat. Damit hänge zum anderen zusammen, daß die faktischen Zwecksetzungen pädagogischer Praxis „Wahrheit“ suspendieren können, „die praktische Brauchbarkeit beliebigen Wissens praktisch wichtiger ist als dessen Wahrheit“. Wissenschaft als ein primär an der Wahrheit bzw. Geltung von Aussagen ausgerichtetes System finde dabei nur solange Verwendung, solange das bereitgestellte Wissen geeignet sei, eine Praxis zu schützen, die mit den Zwecken derer zusammenpaßt, die ihre Interessen mit und in dieser Praxis durchsetzen. Entsprechend gelagerte Bedarfslagen der Praxis schlagen sich im Wissenschaftsbetrieb als Selektionsfilter für mehr oder weniger relevante,

reputationsträchtige oder erfolgreiche Wahrheiten nieder. Um so mehr gelte es deshalb, so die Konsequenz HEIDS, sich der kritischen Beurteilung der praktischen Zwecke pädagogischen Handelns zuzuwenden, einschließlich der verwendeten Mittel ihrer Erreichung.

Die Diskussion der Thesen des Beitrags von H. HEID schlugen zugleich eine Brücke zu der Diskussion der bereits im ersten Abschnitt des Symposions mehrfach angesprochenen gesellschaftlichen Rolle der Erziehungswissenschaft. Noch einmal aufgenommen wurden dabei die Frage einer reklamierten Systemverantwortung der Erziehungswissenschaft, ihrer möglichen Adressaten und ihrer faktischen Grenzen, die Folgeprobleme der Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis sowie die Frage nach den Möglichkeiten, auf die Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens einzuwirken. Ohne die Diskussionslinien im einzelnen nachzuzeichnen, läßt sich als Ergebnis des Symposions festhalten, *daß Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens nicht dem entsprechen, was aus disziplinärer Sicht wünschenswert ist*. Das war zu erwarten und gerade deshalb einer genaueren Analyse und Diskussion bedürftig. So unterschiedlich die Bedingungen sind, die sich in einzelnen Bereichen und Handlungsfeldern dafür verantwortlich zeichnen, so lassen doch die Auswirkungen und Folgen bisheriger Rezeptions- und Verwendungspraxis keinen Zweifel daran, daß die Disziplin mit Blick auf ihren praktischen Relevanzanspruch wie auch mit Blick auf ihre öffentliche Akzeptanz aufgefordert ist, ihren Verwendungszusammenhang stärker als bislang zu berücksichtigen und zu reflektieren. Was dies im einzelnen bedeutet, läßt sich nicht auf eine generelle Formel bringen, sondern gestaltet sich in Abhängigkeit zu den Kontexten der Rezeption und Verwendung unterschiedlich. Doch auch dies hat das Symposion gezeigt und läßt sich als ein weiteres Ergebnis festhalten, nämlich daß es möglich und aussichtsreich ist, für geeignetere Voraussetzungen der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens zu sorgen, ohne den grundsätzlichen Unterschied zwischen Wissenschaft und ihren Aufgaben und pädagogischer Praxis zu mißachten.

Anschriften der Autoren:

PD Dr. P. ZEDLER, Kampstiege 1, 4417 Altenberge

Prof. Dr. E. KÖNIG, GHS Paderborn, FB 2 Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 4790 Paderborn

Knowledge Handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK

Vorbemerkung

Der von der European Association for Research on Learning and Instruction eingesetzten Special Interest Group „Knowledge Handling“ wurde vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ermöglicht, im Rahmen des Kongresses zu tagen.

Welcher Art die Probleme sind, die dem Thema Umgang mit Wissen zugeordnet werden, wird deutlich durch die Referate von KARL-JOSEF KLAUER, WERNER SCHWENDENWEIN und GUDRUN-ANNE ECKERLE & BERNHARD KRAAK.

Ergänzend hat KRAAK auf ein prototypisches Problem hingewiesen. Es wird konstituiert durch Menschen, die über ein reiches Wissen verfügen, aber nicht in der Lage sind, dieses Wissen in Verstehen und Handeln umzusetzen.

Forschung zum Thema Umgang mit Wissen untersucht unter anderem:

- Wodurch werden Menschen befähigt, die Relevanz des Wissens, das sie schon besitzen, für die Lösung ihrer (theoretischen und praktischen) Probleme zu erkennen?
- Wodurch werden Menschen befähigt herauszufinden, welches zusätzliche Wissen sie für die Problembearbeitung brauchen?
- Was veranlaßt Menschen, ihr Wissen, d.h. ihre Annahmen und Bewertungen, zu revidieren, wenn sie Informationen erhalten, die eine Revision als vernünftig erscheinen lassen?
- Was macht Menschen widerstandsfähig gegen sozialen Druck, ihr Wissen an die Überzeugungen anderer anzupassen, ohne daß diese Anpassung sachlich begründet wäre?

Über das Lehren des Lernens

In den letzten ein bis zwei Jahrzehnten hat sich die amerikanische Forschung unter dem Einfluß der kognitiven Wende diesem Thema überraschend intensiv zugewandt. Dementsprechend liegt eine nur noch mühsam zu überschauende Fülle neuerer Veröffentlichungen vor, so daß es sinnvoll erscheint, eine kritisch-konstruktive Übersicht über den Stand der Forschung und Entwicklung zu geben.

Überraschenderweise wird bei den vielen Forschungen kaum die Frage erörtert, woran man erkennt, ob jemand das Lernen gelernt hat. Das ist die Frage nach der angemessenen abhängigen Variablen, mit deren Hilfe man beispielsweise den Erfolg eines Kurses oder Trainingsprogramms feststellen sollte. Solange es in dem Punkte keine Übereinstimmung gibt, werden verschiedene Forscher Verschiedenes zu erfassen suchen, verschiedene Kriterien wählen.

Eine Möglichkeit wäre, die erreichte Schulleistung als Kriterium zu wählen, weil derjenige, der das Lernen besser gelernt hat, vermutlich mehr Wissen erworben hat. Dagegen spricht aber, daß die tatsächliche Schulleistung von zu vielen anderen Faktoren auch noch abhängt. Kriterium sollte vielmehr das Lernen selbst sein. Doch das Lernen wovon? Ließe man einen beliebigen Lehrstoff erlernen, so hätten die Lernenden wegen fehlender notwendiger Vorkenntnisse oft keine faire Chance. Es kann also nur um das selbständige Lernen von Lehrstoffen gehen, die dem Lernenden prinzipiell zugänglich sind. Das soll im folgenden als das primäre Kriterium gelten.

Manche Autoren wählen noch andere Größen als Erfolgsindikatoren, wie z. B. das Arbeitsverhalten, die Lernmotivation, die Leistungsangst (welche letztere abgebaut werden soll) und ähnliche Variablen. Es handelt sich also um Größen, die ihrerseits das Lernen beeinflussen und die deshalb als sekundäre Kriterien gelten dürfen.

Interessant ist nun festzustellen, daß das primäre Kriterium heute höchst selten und in der umfangreichen behavioristischen Lernforschung nie verwendet wurde. Insofern gehören viele der Untersuchungen mit einem ähnlichen Titel nicht zum Thema, das hier interessiert.

Fragt man nun, wie das autonome oder autodidaktische Lernen gefördert werden kann, so bietet die Forschung eine Reihe von Fakten an, die das Lernen beeinflussen. Wichtigster Faktor ist sicher das spezifische Vorwissen, wenn es um das Lernen eines Stoffes geht. Vermehrtes Vorwissen ist also sehr hilfreich für das Lernen, aber es soll ja durch den Lernenden selbst erworben werden können beim Lehren des Lernens. Die intellektuellen Fähigkeiten und die Lernmotivation spielen weiter eine große Rolle, doch deren gezielte Förderung ist sicher nicht problemlos. Die Autoren der Gegenwart setzen deshalb ihre Hoffnungen auf die systematische Einübung von Lernstrategien.

Eine Lernstrategie ist der Plan einer Handlungssequenz, die auf das Erlernen von etwas gerichtet ist. Sehr viele solcher Lernstrategien sind entwickelt und erprobt worden, und zwar mit unterschiedlichem Erfolg.

Eine wichtige Streitfrage stellt sich, wenn es darum geht, welche Strategien zweckmä-

Bigerweise zu vermitteln sind. Dabei spielt die Klassifikation der Strategien in sehr allgemeine und in sehr spezielle eine vordringliche Rolle. Beispiele für sehr allgemeine Strategien sind etwa das Zerlegen eines Lehrstoffs in Teilkomplexe und die entsprechende Einteilung der Lernzeit. Beispiele für sehr spezielle Strategien sind etwa solche, die nur für das Erlernen von Vokabeln oder für die binomischen Formeln gelten. Viele Autoren von Kursen oder Trainingsprogrammen zur Förderung des Lernens setzen ganz eindeutig auf sehr allgemeine Strategien.

Der Vorteil solcher allgemeiner Strategien liegt auf der Hand: Einmal erlernt, sind sie nahezu universell anwendbar, wohingegen spezielle Strategien definitionsgemäß nur einen höchst begrenzten Anwendungsbereich haben. Vielfach wird aber übersehen, daß dies nur die eine Seite der Medaille darstellt. Für universell anwendbare Strategien haben Lernende in aller Regel bereits Alternativen entwickelt, die schlechter oder auch besser sein mögen, deren Änderung aber schwierig sein dürfte und oft auch zu einer Verunsicherung und damit zur Leistungsver schlechterung führt. Außerdem trägt eine sehr allgemeine Strategie wenig zum Erlernen eines speziellen Stoffes bei. Bei höchst spezifischen Strategien ist dagegen nicht mit solchen Schwierigkeiten zu rechnen. Aus dem Grunde empfiehlt es sich, im Allgemeinheitsgrad mittelhohe Strategien zu wählen, die speziell zu fördern sind. In dem Falle kann man Nachteile und Vorteile einigermaßen günstig kombinieren.

Lernstrategien mittlerer Anwendungsbereiche sind etwa solche, die auf das Lernen aus Texten oder auf die Umsetzung einer Textaufgabe in eine Gleichung gerichtet sind. Es ist nach Lage der Dinge und nach Abwägung der Vor- und Nachteile sinnvoll, sich auf die Vermittlung solcher Strategien zu konzentrieren.

Was das Lehren von Lernstrategien angeht, so gibt es auch dazu eine Fülle von Ansätzen. Es gibt verschiedene Methoden, die primär darauf abzielen, den Lernenden die Verwendung von Strategien erst einmal bewußt zu machen, z.B. durch Verbalisierung, Selbstreflexionen usw. Weiterhin gibt es Ansätze, die den Akzent auf die Einübung demonstrierter oder als günstig erfahrener Strategien legen, und auch das kann auf sehr verschiedenartige Weise wie etwa das Lernen am Modell oder die verbale Selbstinstruktion oder das laute Denken in Zweiergruppen geschehen. Schließlich legen manche Autoren noch mit Recht Wert auf emotionale, affektive und motivationale Unterstützung des autodidaktischen Lernens.

Es dürfte sich empfehlen, die Hauptgruppen dieser Ansätze in jedem Programm angemessen zu berücksichtigen.

Eine offene Kontroverse stellt sich allerdings noch mit der Frage, ob isolierte oder integrierte Programme zur Förderung des Lernens entwickelt werden sollen. Die meisten der neuen amerikanischen Programme sind isolierte Programme, d.h. sie vermitteln fachunabhängige und fachübergreifende Lernstrategien in einem speziellen Unterricht. Integrierte Programme sind kaum vorhanden. Das wären solche, bei denen innerhalb des normalen Fachunterrichts zugleich auch die geeigneten Lernstrategien vermittelt würden, die dann notwendigerweise mehr oder minder fachspezifisch wären.

Greift man nun auf die Einschätzung zurück, wie sie oben bezüglich der generellen oder speziellen Lernstrategien gegeben wurden, so ist die Konsequenz hier völlig klar: Das Votum fällt dann eindeutig zugunsten der integrierten Curricula aus. Der Lehrer erhält dann nicht nur die Aufgabe, das Fachwissen zu vermitteln, sondern auch die zusätzliche

Aufgabe, den Schülern beizubringen, wie man das Fachwissen erlernen kann. Das läuft auf ein Programm hinaus, bei dem die Schüler die fachspezifischen Arbeitstechniken frühzeitig erlernen sollen, wie dies etwa GAUDIG schon 1917 forderte.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. KARL-JOSEF KLAUER, Atzenach 63, D-5190 Stolberg

WERNER SCHWENDENWEIN

Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter

Denken ist ein zielgerichteter geistiger Prozeß, der sich unter permanenter Aktivierung gespeicherter statischer und dynamischer Wissens Elemente und Wahrnehmung neuer Informationen vollzieht, wobei unterschiedliche Denkopoperationen oder geistige Umgangsformen mit Wissen, wie Überprüfen, Abstrahieren, Vergleichen, Ordnen, Unterscheiden, Kombinieren, Trennen, Klassifizieren, Schematisieren, Umstrukturieren, Transferieren etc., zu gewünschten oder manchmal auch zu unerwünschten Denkprodukten vorwiegend *materialer* (z.B. Wahrnehmungen, Vorstellungen, Begriffe, Schemata, Urteile, Schlüsse, Regeln) oder *formaler* (Verbesserung der Denkfähigkeit und Denkleistung) Art führen. Letzteres wird auch formal-kognitive Bildung (vgl. ECKERLE 1983, SCHWENDENWEIN 1987a, 1987b) bezeichnet und ist für eine informationsbeherrschte Gesellschaft von größter Bedeutung.

1. Gründe für die Forcierung formal-kognitiver Bildung

(1) Heranwachsende werden in der Regel mit lexikalischem Wissen im Sinne (un)beabsichtigter materialer Bildung „gefüttert“. Dieses Wissen wird bald vergessen, weil es nicht als verstanden und damit als begriffen gelten kann (vgl. dazu auch NEBER 1987a, S. 192). Ohne Verwendung problemorientierter Einlagerungs- und Operationsverfahren (*didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren* = dIVP) im Zuge institutionalisierter Vermittlungsbemühungen ist der souveräne Umgang mit alten und neu erworbenen Wissens Elementen (Knowledge Handling) kaum oder überhaupt nicht möglich. (2) Da das Wissen des Menschen noch immer explosionsartig wächst, wird es nötig sein, ihn dafür zu befähigen, daß er die für ihn relevanten Informationen selektiv wahrnehmen und verarbeiten kann, wozu auch Verständnis für grundlegende Funktions- und Strukturprinzipien technischer Systeme gehört (vgl. dazu ROPOHL 1986, S. 46). (3) Die Telematik als Verknüpfung von Computer- und Kommunikationstechnologie führt schon jetzt zu einschneidenden Veränderungen in der Art individueller

Lebensbewältigung, und zwar in allen Lebensbereichen, was sich in Zukunft noch verstärken wird (vgl. KELL 1986, S. 136).

Eine Neubesinnung und stärkere Hinwendung auf die *große Bedeutung formaler Fähigkeiten* (ganz generell) ist in der pädagogischen Praxis keine leicht zu bewältigende Aufgabe, weil (a) eine formal-kognitive Verarbeitung eines zeitlich kurzen Inputs, der aus vorwiegend neuen und gut strukturierten Informationen besteht, mindestens ebenso lange dauert wie der Input selbst, weil (b) nach Möglichkeit ein Lehrerkonsens über das jeweilige Fundamentum (unverzichtbares Basiswissen) in den einzelnen Unterrichtsfächern bestehen müßte, wodurch es zu einer Stoffreduktion käme, die die so freigesetzte Zeit der problemorientierten Informationsverarbeitung überläßt, und weil (c) praxisgerechte und eher *fächerunabhängige dIVP* derzeit dünn gesät sind; Ansätze hierfür finden sich bei GRELL & GRELL 1979 (S. 232–250), ECKERLE 1983 (S. 8–52), NEBER 1987 (S. 202) und SCHWENDENWEIN 1987a (S. 72–73).

2. Entwicklung von Zugangswissen

Mit oder ohne Nutzung elektronischer Geräte im Unterricht (z.B. computergestützte Wissensvermittlung) ist es pädagogisch-psychologisch nicht nur angemessen, sondern absolut notwendig, daß es zu einer *Definition des Basiswissens* in den einzelnen Unterrichtsfächern kommt und die allgemein geforderte Stoffreduktion, die eine unabdingbare zeitliche Voraussetzung für wissensgesteuerte Verarbeitung neuer Informationen beim Lerner darstellt (vgl. NEBER 1984, S. 305), in keine unkontrollierte Wissenserosion ausartet, die der inhaltlichen Beliebigkeit Tür und Tor öffnet, was bei curricularer Ratlosigkeit manchmal in den Ruf nach diffuser (z. B. bei ROPHL 1986, S. 45–46) oder Neuer Allgemeinbildung (z. B. bei PLEINES 1987) mündet. Das kann deshalb nicht genug betont werden, weil dIVP innerhalb eines begründet exemplarisch gewählten Richt- oder Grobzieles nicht nur mit den jeweils neuen lernzielimmanenten Informationen, sondern auch mit bereits schulisch oder außerschulisch erworbenen Wissens-elementen operieren.

Dieser Hinweis ist wichtig, da weiterhin die Wissensvermittlung beim Heranwachsenden relativ breit angelegt sein muß, auch wenn dies in Hinkunft noch stärker exemplarisch wird erfolgen müssen als bisher. Eine problemorientierte Verarbeitung wäre sonst für den Lerner äußerst schwierig, wenn nicht unmöglich. Die geistige Durchdringung der Inhaltskomponenten exemplarischer Richt- oder Grobziele mittels dIVP durch Lerner entwickelt bei denselben *didaktische Brückenköpfe* (für autodidaktisches Lernen zu einem späteren Zeitpunkt), die als Elemente des Zugangswissens definiert werden können.

3. Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren

Aus der Sicht des Verfassers stehen u. a. folgende Prototypen von dIVP zur Verfügung, die entweder jeweils allein oder einander ergänzend eingesetzt werden können, nämlich (1) die Problemstellungssequenz, (2) die Phasensequenz und (3) die Selbstaufgabenformulierung mit Lösungsausarbeitung durch den Lerner selbst. Diese können unter drei ungleichwertigen Verarbeitungsbedingungen ausgeführt werden, und zwar (a) als

(relativ) *eigenständig* (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit), (b) als *interkommunikativ* (in Gesprächs- oder Diskussionsform), oder (c) *surrogativ* (der Lehrer zeigt aus Zeitmangel vor, wie er die neuen Informationen verarbeiten würde). Jede *Problemstellungssequenz* besteht mindestens aus (1) einer Assoziations- oder Brainstorming-, (2) einer Analogie- und (3) (Um-)Strukturierungsaufgabe, also aus drei verschiedenen Aufgaben, wovon jeder Aufgabentyp nach Zeit und Einfallsreichtum des Aufgabenvorgebers um Parallelbeispiele erweitert werden kann (vgl. SCHWENDENWEIN 1987a, S. 68–75). Die Aufgaben sind so formuliert, daß sie kein konvergentes, sondern divergentes Denken in einem *inhaltlich strukturierten Denkraum* gewährleisten.

Wie die Problemstellungssequenz ist auch die *Phasensequenz* eine eher fächerunabhängige und die Eigen- und Problemlösungsaktivität eines Lernalters fördernde dIVP. Letztere besteht aus fix formulierten Aufforderungen des Lehrers an den Lerner:

1. Phase der „freien“ Aussagenformulierung
(„Formuliere zum behandelten Thema eine für Dich wichtige Aussage!“),
2. Phase der Bekanntgabe der bzw. des Motive(s) für die gewählte Aussage
(„Begründe die Wahl Deiner Aussage!“),
3. Beweisphase zur Überprüfung der Richtigkeit oder Angemessenheit der Aussage
(„Versuche eine Beweisführung für Deine Aussage!“ oder „Sammle [überprüfte] Pro- und Kontraargumente zur Überprüfung Deiner Aussage!“),
4. Entscheidungsphase
(„Stelle nun fest, ob Deine [ursprüngliche] Aussage a) richtig, b) richtig zu sein scheint, c) falsch ist oder d) doch umformuliert werden muß!“) und
5. Phase der persönlichen Stellungnahme und Bekanntgabe der persönlichen Bedeutung der Aussage
(„Was hat Dir bei der Beweisführung Schwierigkeiten bereitet etc?“ und „Was bedeutet für Dich persönlich die überprüfte Aussage?“).

Beide dIVP sind nicht gleichwertig, weil die Problemstellungssequenz mit mehr Fremdsteuerung durch den Lehrer arbeitet als die stark eigen- bzw. selbstgesteuerte und damit motivierende Phasensequenz. Sie basieren aber beide auf dem *Prinzip der wissensgesteuerten Verarbeitung*, was auch für den dritten Prototyp gilt. Verarbeitungsphasen mit geeigneten dIVP oder Lernaufgaben sind in jedem Unterrichtsfach notwendig. Die behandelten dIVP verstehen sich als Impuls für die Entwicklung weiterer praktikabler Prototypen, die auch unterrichtsfächerspezifisch sein können bzw. müssen und dann auch noch evaluiert gehören.

Literatur

- ECKERLE, G.: Wissenschaftliche Grundbildung. Baden-Baden: Nomos 1983.
 GRELL, J. & GRELL, M.: Unterrichtsrezepte. Wien: U & S 1979.
 KELL, A.: Überlegungen zur Konzeption informationeller Bildung. In: LISOP, I. (Hrsg.): Anstöße. Bildung und neue Technologien. Frankfurt am Main: G.A.F.B. 1986, S. 129–160.
 NEBER, H.: Die Nutzung technischen Wissens: Kategorisierungseffekte beim Lernen von Größenangaben. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 4 (1984), S. 297–305.

- NEBER, H.: Neue lernpsychologische Konzeptionen als Grundlage des Unterrichts mit Lernangebot AKTIF. In: Hameyer, U. (Hrsg.): AKTIF. Kiel: IPN 1987, S. 192–206.
- PLEINES, J.-E.: Sinn und Grenze der „Neuen Allgemeinbildung“. In: BREINBAUER, I. & LANGER, M. (Hrsg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Wien: Böhlau 1987.
- ROPOHL, G.: Einige Perspektiven der Technisierung. In: LISOP, I. (Hrsg.): Anstöße. Bildung und neue Technologien. Frankfurt am Main: G. A. F. B. 1986, S. 37–47.
- SCHWENDENWEIN, W.: Theorie des Unterrichts und Prüfens. Wien: Universitätsverlag ²1987. (a)
- SCHWENDENWEIN, W.: Die Doppellehre. Mit einem Beitrag zum Bildungsbegriff. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1987. (b)

Anschrift des Autors:

Univ. Prof. Dr. WERNER SCHWENDENWEIN, Brändströmstraße 19, A-2340 Mödling

GUDRUN-ANNE ECKERLE/BERNHARD KRAAK

Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens

Die Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaftlern mit Lehrerinnen und Lehrern und die Anwendung von Forschungsergebnissen in Unterricht und schulischer Erziehung stoßen auf Schwierigkeiten, die nicht nur durch Mangel an wechselseitiger Information, durch Einstellungsunterschiede oder durch geringes Interesse zu erklären sind, sondern die auf grundsätzlichen Schwierigkeiten beruhen. Entscheidend wirkt sich nach unserem Eindruck aus, daß Wissenschaftler auf Anfragen von Lehrerinnen und Lehrern nicht helfen können, indem sie aus Forschungsergebnissen Handlungsempfehlungen herleiten, obwohl gerade dies erwartet und gebraucht wird. Es fällt in Beratungsgesprächen, die oft unter hohem Problemdruck zustande kommen, nicht ganz leicht, diese Zurückhaltung zu begründen. Nicht nur die Unsicherheit von Forschungsergebnissen in den Verhaltenswissenschaften zwingt dazu, sondern die unweigerlich defizitäre Informationslage von Wissenschaftlern in singulären Situationen.

1. Jede Handlungssituation enthält Gegebenheiten, die außerhalb der Subsumtionsmenge der theoretischen Bedingungen liegen. Diese sind in ihrer Wirksamkeit aber den theoretisch erfaßten grundsätzlich gleichzustellen. Lehrerinnen und Lehrer müssen daher den wissenschaftlich dargelegten Bedingungen, die sie ihrer Handlungsplanung zugrunde legen wollen, immer weitere hinzufügen, die nur sie selbst, die sie Experten für ihre singuläre Situation sind, auffinden können. Wir sprechen hier von Gegeninterpretation: Lehrerinnen und Lehrer interpretieren die wissenschaftlich dargelegten allgemeinen Bedingungen, indem sie sowohl deren singuläre Entsprechungen (Subsumtionsmenge) als auch weitere, vermutlich relevante Sachverhalte zusammenstellen.
2. Das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern folgt Zielen, über die nur sie selbst

entscheiden können. Gemeint sind nicht nur die übergreifenden Ziele, die Handlungsanlaß wurden, sondern auch die stufigen Zwischenziele und Nebenfolgen, über die in jedem Schritt eines Handlungsvollzugs entschieden werden muß. Beratende Wissenschaftler können sie auch bei sehr enger Kooperation kaum so weit überschauen, um sich mit ihren Handlungsempfehlungen innerhalb des normativen Rahmens der zu Beratenden zu bewegen. Während das erste Defizit logisch und empirisch begründet ist, handelt es sich hier um ein ethisches Problem. Wissenschaftler sollen die Autonomie der für ihre Praxis Verantwortlichen nicht einschränken.

Akzeptiert man also, daß Wissenschaftler keine Handlungsempfehlungen geben können, stellt sich die Frage, welchen praktischen Nutzen Forschungsergebnisse haben können.

Empirische erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschung nennt Wirkungszusammenhänge zwischen Sachverhalten, die Feldsituationen konstituieren. In den einzelnen Untersuchungen werden sie in unterschiedlich komplexen Sets herausgegriffen. Lehrerinnen und Lehrer nehmen ihrerseits sehr viele, teilweise gegeneinander arbeitende Gegebenheiten ihrer Unterrichtssituation wahr, trotz deren Kenntnis sie ihre Handlungen selektiv, oft nur auf einer einzigen angenommenen Bedingung ihres Ziels, ansetzen und ansetzen müssen. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit der Orientierung: Wie ist die Unterrichts- bzw. Schulsituation als hoch komplexes Gefüge (Bedingungskonstellation) aufgebaut? Und wie, in welcher kausalen Umgebung, sind darin die wenigen Bedingungen eingelagert, die Lehrerinnen und Lehrer dann schließlich ihren Maßnahmen zugrunde legen? Orientierung zwischen Komplexität und Reduktion kann wissenschaftlich redlich und praktisch nützlich, ja im wörtlichen Sinn emanzipierend, nämlich von Wahrnehmungs- und Handlungsrouninen befreiend, zur Verfügung gestellt werden.

Ein Instrument, das diese Form des wissenschaftlichen Angebots an Praktiker realisiert, soll im folgenden kurz umrissen werden.

Zunächst soll die typische Denkbewegung, die Lehrerinnen und Lehrer vollziehen, wenn sie vom Wahrnehmen und professionellen Wissen zum Handeln vordringen wollen, vollständig beschrieben werden: Von der Komplexität der Situation reduzieren sie hypothesengeleitet („Das könnte in meiner Situation zu meinem Ziel beitragen“) auf wenige Bedingungen. Haben sie sich entschieden, eine oder mehrere Bedingungen zu verändern (wir gehen im weiteren von nur einer Bedingung aus), dann müssen sie eine neue Komplexität herstellen, jetzt die kausale Umgebung des Bedingungssachverhalts; sie müssen nämlich wissen, was sie tun können, um ihn herzustellen; auch, welche Wirkungen er haben wird neben dem gewünschten Einfluß auf das Ziel. Diese dynamische Orientierung auf wechselnden Ebenen leisten themenspezifische kausale Landkarten.

Kausale Landkarten enthalten eine große Menge von Sachverhalten und vernetzenden Relationen. Die Sachverhalte sind mittelbare und/oder unmittelbare Bedingungen und Folgen eines besonders wichtigen Ziels, das in der Landkarte kausal strukturiert wird. Die Relationen geben nicht nur an, in welcher Beziehung die Sachverhalte zum Ziel stehen, sondern auch, wie sie untereinander zusammenhängen. Die Karte, mit der wir experimentieren, enthält die kausale Landschaft von Motivations- und Disziplinproblemen in der Sekundarstufe I. Sie wird in einem Rechner verwaltet, der dem

Gedankengang von Lehrerinnen und Lehrern folgt, indem er die jeweils bedachte kausale Region als graphisches Netzwerk ausgibt.

Einige Grundgedanken zur Handlungsplanung mit kausalen Landkarten

Entscheidend bei jeder Handlungsplanung ist eine zutreffende Diagnose des vorliegenden Problems. Aus ihr folgt, welches Wissen gebraucht wird. Die spontanen Situationsdeutungen der Lehrerinnen und Lehrer werden nur selten einer systematischen Überprüfung durch die verfügbaren Beobachtungen unterworfen. Daher entstehen im Alltagshandeln Zirkel von Erwartungen und vermeintlichen Erfahrungen, die dem Durchbruch zu kreativen Lösungen im Wege stehen können. Die kausale Landkarte hilft bei der diagnostischen Arbeit, indem sie zu dem Phänomen, das den Lehrer zum Handeln herausfordert, eine Vielzahl von Denkanlässen systematisiert: Liegt es an dieser Bedingung? Wie ist es in meinem Unterricht mit jener? Dort, wo Bedingungen für das angestrebte Ziel in der kausalen Landkarte genannt werden, aber in der Unterrichtssituation nur schwach oder unscharf ausgeprägt sind, sollte die Aufmerksamkeit verweilen, die Diagnose ansetzen. Ihre Basis ist dann nicht mehr die spontane Situationsdeutung, sondern der Vergleich zwischen den möglichen Bedingungen, die in der Landkarte systematisiert sind, und den Beobachtungen in der gegebenen Situation. Dieses systematisch erzeugte „reflective thinking“ (ZEICHNER, K. M. Preparing reflective teachers. Intern. Journal of Educational Research 11, 1987, S. 565–575) ist ein Grundprinzip der Lehrerberatung, mit dem nicht so sehr bestimmte inhaltliche Ergebnisse der Wissenschaft transportiert werden, als überhaupt der Weg zu bewußter Nachfrage nach Wissen geöffnet wird.

Die in der Diagnose genannten Bedingungen sind mögliche Ausgangspunkte der Handlungsplanung, aus denen nun ausgewählt werden muß. Lehrerinnen und Lehrer, die sich im Rahmen dieses Gedankengangs für eine oder zwei von mehreren möglichen Bedingungen entscheiden, werden ganz anschaulich wissen, daß, sollten sie mit ihrer Maßnahme nicht gleich ihr Ziel erreichen, dies nicht nur daran liegen kann, daß die ausgewählten theoretischen Relationen falsch sind, sondern auch daran, daß der Ausschnitt der Komplexität, mit dem sie gearbeitet haben, noch zu schmal ist oder daß sie Nebenwirkungen erzeugt haben, die die beabsichtigte Wirkung wieder gestört haben. Diese weiteren Erklärungen, neben der immer zu bedenkenden ersten, formen die unbedingt vorauszusetzende Ausgangshaltung für die Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse in komplexen Handlungsfeldern.

Abschließend eine Überlegung zu der Stringenz zwischen Informationen der kausalen Landkarte und der Handlungsplanung im Unterricht. Die Relationen der Landkarte können nur sehr grob mit Wirksamkeitsindices (solchen nämlich, die auf allgemeinen Erfahrungen beruhen) qualifiziert werden. Genauere Angaben setzen voraus, daß für die allgemeinen Angaben in der Landkarte bereits bekannt ist, welche Gegebenheiten der singulären Situation in welchem Ausmaß vorliegen, denn: Veränderungen in der Ausprägung einzelner Sachverhalte beeinflussen deren Wirkung auf andere. In komplexen Systemen können Unterschiede in der Ausprägung einzelner Sachverhalte Grund dafür sein, daß gleiche Maßnahmen nicht nur graduell, sondern qualitativ verschiedene Wirkungen auslösen. Nimmt man hinzu, daß das Set der theoretischen Bedingungen immer auch unvollständig ist (vgl. oben das Stichwort Gegeninterpreta-

tion), dann wird deutlich, daß der Erfolg unterrichtlicher Maßnahmen, auch wenn diese aufgrund wissenschaftlich bewährter und hinreichend komplexer Theorien geplant wurden, immer ungewiß ist und mit planmäßiger Evaluation ausdrücklich festgestellt werden muß. Die „dynamische Orientierung“ durch die kausale Landkarte kann Anregungen geben, die Systematik verbessern und von der Fülle des gleichzeitig zu Denkenden entlasten; sie ändert jedoch nichts an der grundsätzlichen Feststellung, daß aus Forschungsergebnissen keine Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können.

Anschrift der Autoren:

Dr. GUDRUN-ANNE ECKERLE, Fuchshohl 25, D-6000 Frankfurt am Main 50
Prof. Dr. BERNHARD KRAAK, Schloßstraße 29, D-6000 Frankfurt am Main 90

Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung

WARNFRIED DETTLING

Entstaatlichung als Programm

Ich bin kein Pädagoge, und ich bin auch nicht zuständig für Bildungspolitik. Den Vorteil dieses Nachteiles sehe ich darin, daß ich vielleicht etwas unbefangener und auch etwas freier reden kann. Ich möchte vier Thesen zu einem Thema vortragen, das scheinbar einfach und klar formuliert ist. Eine angemessene Antwort auf die Frage des Themas wird sich aber, so fürchte ich, so einfach und klar nicht geben lassen.

I.

Zwei Vorbemerkungen:

Das Thema enthält zwei Annahmen, die ich explizieren und in Frage stellen möchte:

Es suggeriert *einmal die Prämisse*, es käme heute im Erziehungs- und Bildungswesen vorrangig auf organisatorische Fragen an, also etwa darauf, ob Schule in freier oder in öffentlicher Trägerschaft betrieben werden sollte. Dabei ist es doch eigentlich recht fragwürdig, ob wir im Bildungswesen nicht einen ähnlichen Sachverhalt beobachten können wie im Sozialwesen ganz allgemein, wie im Wohlfahrtsstaat generell: Nämlich, daß öffentliche und freie Träger, in ihren Binnenstrukturen wie in ihren Außenbeziehungen, vor ganz ähnlichen Problemen und Ausfallerscheinungen stehen, wie sie als Entfremdung einerseits, als Bürokratisierung, Verrechtlichung, Professionalisierung usw. andererseits beschrieben sind. Vielleicht käme es stattdessen darauf an, jenseits solch äußerlicher Alternativen (öffentlich-privat, staatliche oder freie Trägerschaft) die inhaltlichen und „sozialen“ Fragen wieder zu thematisieren und nach Wegen zu suchen, wie die Betroffenen, die Schüler und Eltern und auch Lehrer, wie überhaupt die kommunale Gesellschaft sich die Schule wieder aneignen, wie sich das Bildungswesen wieder in die Gesellschaft hinein öffnen kann. Es käme also darauf an zu fragen, wie Schule ihren Ort und ihre Aufgabe neu definieren müßte im Angesicht des Strukturwandels der Gesellschaft (Stichworte: Individualisierung und Pluralisierung, Veränderungen in Familie und Arbeitswelt). Erziehung als öffentliche Aufgabe hieße dann: nicht nur zu fragen, was die Öffentlichkeit, die öffentliche Hand für Schulen und

Hochschulen tun könne und müsse, sondern auch zu fragen, was das Erziehungs- und Bildungswesen für die Öffentlichkeit leisten könne und müsse.

Erst wenn man auf diese Weise die implizite Prämisse des Themas relativiert, kann man auch fragen, ob und inwieweit Entstaatlichung möglich ist – auch in staatlichen Schulen. Denn auch „freie“ Schulen sind keine Garantie gegen Ausfallerscheinungen, die wir normalerweise gerade mit staatlichen Institutionen verbinden.

Die *zweite Prämisse* die das Thema einschließt: Schon der Begriff Entstaatlichung impliziert einen ordnungspolitischen Dualismus, der zwar seit über 100 Jahren unser Denken prägt, der aber gleichwohl als konzeptioneller Bezugsrahmen immer unangemessener und immer obsoleter wird. Das gilt für Gesellschaftspolitik im allgemeinen und für das Bildungs- und Erziehungswesen im besonderen. Die Konnotationen des Begriffes „Entstaatlichung“ sind ja sehr eindeutig, führen aber meist in die Irre.

II.

Meine erste These wäre denn auch, daß in diesem dualistischen Spannungsfeld (Staat versus Markt, öffentlich versus privat) die Zukunftsfragen des Erziehungs- und Bildungswesens nicht mehr angemessen thematisiert werden können. Zur Erinnerung: Dieser Dualismus hat deshalb unser ordnungspolitisches Denken so nachhaltig beherrscht, weil er zum einen politisch erfolgreich und zum anderen theoretisch sorgfältig begründet und ausformuliert war.

Betrachtet man die Moderne im Rückblick, so waren es zwei Königswege, die zum Fortschritt in der Gesellschaft und zur Verbesserung der Lebenslagen der Menschen führten: Markt und Staat, Wirtschaftsgesellschaft und Staatsgesellschaft, Kapitalismus und Sozialstaat (Bildungsstaat). Entsprechend gab es zwei Steuerungsmechanismen, zwei Methoden, das Zusammenleben der Menschen zu organisieren: Tausch versus Hierarchie, Markt versus Plan. Schließlich gab es auch zwei Strategien, das Verhalten anderer zu beeinflussen: Gebote und Verbote sowie gegenseitige Nutzerwägungen.

Dann war da noch etwas Drittes, das man in den Lehrbüchern der Soziologie finden kann: „Moral Suasion“, also die Kraft der Überzeugung, das Vertrauen auf die Wirkung des Wortes, vom Pfarrer auf der Kanzel über den Professor auf dem Katheder bis hin zum Lehrer in der Schule.

Die Faszination dieses ordnungspolitischen Dualismus ist entzaubert durch zwei Entwicklungen:

Abstrakt einmal durch die Theorie des Marktversagens: (der Markt kennt nur Güter, die einen Preis haben [geldwerte Leistungen], und in diesem Rahmen ist er flexibel und anpassungsfähig. Der Markt ist eine individualistische und keine gemeinschaftliche Veranstaltung). Zum anderen die Theorie des Staatsversagens: Der Staat ist in seinen Reaktionen auf die Medien, Geld und Recht angewiesen, er handelt durch allgemeine Regeln und Vorgaben. Er hat, indem er dies tut, Schwierigkeiten, sich auf individuelle Situationen einzustellen. Die Folgen und Ausfallerscheinungen sind oft beschrieben: Verrechtlichung, Bürokratisierung, Professionalisierung, Monetarisierung etc.

Als Fazit möchte ich für den Kontext meines Themas nur festhalten: Es ist heute nicht mehr möglich, auf unschuldige Weise vom Marktversagen her seine Staatsgläubigkeit

zu rechtfertigen oder vom Staatsversagen her einfach eine Strategie der Privatisierung abzuleiten. Tertium datur! Dies ist der *theoretische* Strang, der dem ordnungspolitischen Dualismus zusetzte.

Das andere waren und sind die *Erfahrungen* der Menschen, die ich in einem Satz zusammenfassen möchte: Je erfolgreicher Staat und Markt, Sozialstaat (Bildungsstaat) und Wirtschaftsgesellschaft waren und sind, desto geringer werden ihre relative Bedeutung für die Erfolgsbilanz der Gesellschaft insgesamt wie für das subjektive Wohlbefinden der Menschen. Die Motivationen, die Wertorientierungen der Menschen ändern sich und schießen gleichsam über Markt und Staat hinaus. Sie suchen nach sozialen Räumen, die aber gerade durch das Wachstum von Markt und Staat in Mitleidenschaft gezogen, manchmal auch geradezu „abgeholzt“ worden sind. HABERMAS hat diesen Prozeß der Industrialisierung und Modernisierung als Kolonialisierung der Lebenswelten beschrieben.

Dies ist die Lage, in der wir leben. Für unser Thema heißt dies: Bevor man im Rahmen des ordnungspolitischen Dualismus nach Wegen sucht, sollte man einmal innehalten und fragen, ob nicht die Ausfallerscheinungen des Erziehungs- und Bildungswesens gerade in diesem ordnungspolitischen Primitiv-Dualismus ihren Grund haben, darin nämlich, daß sich das Erziehungs- und Bildungswesen – sicher ungewollt und unbeabsichtigt – zu sehr an diese beiden Steuerungsinstrumente ausgeliefert hat oder genauer: daß es wehr- und hilflos von diesen beiden Mächten in Beschlag genommen worden ist, daß es also auf seine Weise Ausdruck des Staats- und Marktversagens ist.

Ich denke dabei an die Tatsache, daß der Leistungsdruck und die Konkurrenz auch in den Institutionen des Erziehungs- und Bildungswesens zugenommen haben, daß die Wettbewerbsgesellschaft und das Konkurrenzdenken sich gleichsam in der Schule reproduziert (z. B. Feilschen um Zehntelpunkte bei der Zensurgebung, Streßsymptome bei Schülern u. a.).

Das ist das eine, Verrechtlichung und *Lehrpläne* sind das andere. Überall diskutieren wir z. Z. darüber, daß die staatliche Steuerungskapazität ihre Grenzen findet, und doch hängen auch konservative Kultusminister bisweilen dem Glauben an, das Geschehen im letzten Schulzimmer noch beeinflussen, bestimmen zu können. Ist dies nicht eine typische Selbstüberschätzung und Selbstüberforderung des Staates?

Ich will jetzt nicht darauf eingehen, daß die Schule einen Widerspruch unserer Gesellschaft vorwegnimmt. Wir leben einerseits in einer Status-, Positionen- und Leistungsgesellschaft, ohne jedoch garantieren zu können, daß die, die auf der Schule und anderswo etwas leisten, dann auch tatsächlich in die gesellschaftlichen Positionen aufsteigen, und andererseits daß die, die dort sind, immer und ausschließlich nur durch Leistung dorthin gekommen sind. Aus der Sicht der Schüler formuliert: Sie lernen immer mehr und immer länger und wissen immer weniger wofür.

Ich möchte also in meiner ersten These vorsichtig die Frage aufwerfen, ob das Unbehagen in und an der Schule nicht auch daher kommt, daß die Schule als staatliche Veranstaltung betrieben wird, durchwachsen von „kapitalistischem“ Konkurrenzdruck und Konkurrenzdenken? Markt und Staat mit ihren eigentümlichen Defiziten zeigen für das Erziehungs- und Bildungswesen eher Probleme an, als daß sie aus der Krise führen.

III.

Das hat etwas damit zu tun, und das ist meine *zweite* These, daß Markt und Staat sehr eindimensionale Steuerungsstrategien darstellen, d. h. daß sie den Menschen nur sehr restriktiv und nicht in seiner ganzen Motivationsvielfalt ansprechen und fordern. Das gilt auch für das Bildungswesen, zumal in Deutschland. Bildungswesen und -reform waren und sind eindimensional auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet, überwiegend auf die kognitive Dimension des Menschen hin angelegt (die Rechtfertigungen für diese Reduktion wurden dann nachgeliefert: „Wissen ist Macht“, „Wissen bildet“).

Soziologisch gesprochen: Die manifesten Funktionen werden in unseren Schulen und Hochschulen verabsolutiert, überbewertet, während ihre latenten Funktionen vernachlässigt, vergessen werden. Gar nicht zu reden davon, daß der Zusammenhang zwischen beiden durchweg übersehen wird. Inzwischen weisen ja zum Glück empirische Untersuchungen den Nutzen des scheinbar Nutzlosen nach: Scheinbar „nutzlos“ vertane Zeit, Kaffeetrinken mit anderen, „Unernstes“ tun sind oft geradezu Voraussetzungen für Kreativität und Ideenreichtum. *Organisationen, die ihre Ressourcen eindimensional auf das manifeste Ziel hin maximieren, arbeiten insgesamt suboptimal.* Allgemein gesprochen: Ich möchte die Frage aufwerfen, ob unsere Schulen und Hochschulen nicht in emotionaler und sozialer Hinsicht defizitär arbeiten. GERHARD SCHMIDTCHEN hat in einer Studie über selbstschädigendes Verhalten im Auftrag des BMJFFG Erziehungsstile in den Familien untersucht. Er hat die bekannte Dichotomie „autoritäre versus nicht-autoritäre Erziehung“ verlassen und die Jugendlichen gefragt, ob sie in ihrem Elternhaus einerseits gefordert worden sind, andererseits aber auch Geborgenheit und Liebe und Zuwendung erfahren haben. Nur ein Drittel der Jugendlichen hat das erlebt, was SCHMIDTCHEN einen „emotional reifen“ Erziehungsstil nennt, nämlich daß junge Menschen einerseits gefordert werden, aber auch andererseits Liebe und Zuwendung erfahren, während ein anderes Drittel unter einem „paradoxen Erziehungsstil“ aufgewachsen ist, bei dem die Eltern kalt Forderungen stellen. SCHMIDTCHEN weist darauf hin, daß es in der Arbeitswelt ganz ähnlich aussieht, daß nur ein Drittel der Angestellten einen „emotional kultivierten Führungsstil“ bei sich erleben, und er kann in seiner Studie über selbstschädigendes Verhalten nachweisen, daß aus einem paradoxen Erziehungsstil überdurchschnittlich oft gebrochene Menschen, Selbstschädiger, Selbstmordgefährdete kommen, weil diese jungen Menschen nie gelernt haben, daß es im Leben und in der Gemeinschaft und bei der sozialen Anerkennung auch noch auf andere Dinge ankommt – und nicht nur auf Leistung und auf Erfolg. Ich hätte gerne vergleichbare Ergebnisse, die etwas über den Erziehungsstil in unseren Klassenzimmern aussagen.

IV.

Was hat das mit der beschriebenen Verfassung unseres Bildungswesens zu tun? Könnte eine Entstaatlichung hier helfen? Ich denke ja, aber auf eine etwas andere und indirektere Weise, die auch in staatlich betriebenen Schulen stattfinden könnte, was ich, als *dritte* These, so formulieren möchte: Schule und Hochschule stellen eine Sonderwelt in unserer Gesellschaft dar, und dies in einem doppelten Sinne, im Binnenraum und in

den Außenbeziehungen. Es sind sichtbare und unsichtbare Mauern, die quer durch die Schule laufen und die sie von der Außenwelt trennen:

- Einkapseln der kognitiven, Ausgrenzung der sozialen und emotionalen Dimension,
- sichtbare Trennung der Lebenswelten der Schüler,
- Abgrenzung zum Rest der Gesellschaft.

Im Rückblick auf die letzten 20 Jahre läßt sich, glaube ich, sagen, daß gerade der sozial-idealistische Anspruch, die ganze Gesellschaft abstrakt in die Schule hereinholen und Gesellschaft über Schule verändern zu wollen, sie konsequent gegen die reale Gesellschaft, gegen die konkreten sozialen Nahbereiche abgeschottet hat. Ich meine nicht damit das bemerkenswerte Programm, daß wir die junge Generation auf das Leben, auf die Gesellschaft vorbereiten, indem wir sie so lange und gründlich wie nie vor ihr abschotten. Schule ist zum zentralen Aufbewahrungsort junger Menschen geworden, nicht mehr Betrieb oder Arbeitsplatz.

Ich meine mit diesem Hinweis auf die äußere Trennung von Schule und Gesellschaft *die Schule als Anstalt*, die im gesellschaftlichen Gelände eingemauert herumsteht wie andere Anstalten auch: Kirchen, Kindergärten, Krankenhäuser, Altersheime. Gemeinsam ist diesen Einrichtungen, daß sie nichts oder nur wenig zu einer vitalen sozialen Infrastruktur in der Nachbarschaft, in der Kommune beitragen. Sie stellen keine soziale Bereicherung für das soziale Hinterland dar und sie beziehen dieses soziale Hinterland auch nicht ein, sie wollen sich nicht von ihm sozial bereichern lassen.

Entstaatlichung hieße dann also, Schule, Kindergärten usw. denken nicht als Anstalt, sondern als sozialer Raum, in dem allerlei passiert und der sich nach außen, in die Gesellschaft hinein öffnet. Entstaatlichung hieße dann, die Aufgabe von Erziehung und Bildung nicht primär im Verschnüren von Wissenspaketen sehen, deren Inhalt ohnehin immer obsoleter wird, sondern im Herstellen und Ermutigen von Situationen, die Kompetenzen und Kreativitäten fördern und freisetzen.

Die Frage der Entstaatlichung im engeren Sinne hat nur hier ihren Ort, als mögliches Instrument, als Weg zu diesem Ziel, die Enteignung der Schule im Rahmen einer basisorientierten kommunalen sozialen Infrastrukturpolitik wieder rückgängig zu machen.

Damit ergeben sich für das Erziehungs- und Bildungswesen neue Chancen in einer historischen gesellschaftlichen Lage, die seine Bedeutung und seinen Einfluß ansonsten eher relativiert.

V.

Meine *vierte* und *letzte* These lautet: Der Strukturwandel der Gesellschaft nimmt dem Erziehungs- und Bildungswesen traditionelle Möglichkeiten, gesellschaftlichen Einfluß und Macht, eröffnet ihm aber auch neue Chancen. Dies aber nur dann, wenn es auf die neuen Herausforderungen durch

- die Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile,

- die veränderten Lebensentwürfe, insbesondere der Frauen,
 - die neuen Organisationsformen der Arbeitswelt und des Familienlebens
- eine konstruktive Antwort findet. Damit meine ich folgendes:

Es ist offensichtlich, daß durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien die traditionellen Erziehungsmächte (Familie, Schule, Kirche) mehr und mehr geschwächt wurden und werden. Mit dem Verschwinden der Kindheit (POSTMAN) verschwindet auch der Schonraum, den Pädagogen aller Art besetzen und von dem aus sie auch „Macht“ über Menschen ausüben können. Das Kartell der Erzieher ist gebrochen (GIESECKE). Das ist die eine Seite.

Andererseits haben wir immer kürzere Arbeitszeiten, eine immer flexiblere Organisation des Arbeitslebens und vor allem andere und neue Lebensentwürfe, insbesondere bei Frauen eine stärkere Berufsorientierung und Berufstätigkeit, die sie jedoch nicht mit dem Verzicht auf Familie und Kinder zu bezahlen wünschen.

All dies verlangt ein anderes Selbstverständnis und eine andere Organisation *auch* des Schulwesens. Familien- und frauenfreundliche Organisation der Arbeitswelt, der Kindergärten usw. ist als Thema längst etabliert, darüber wird ausführlich und kontrovers diskutiert. Nur um die Schule verhält es sich still. Über eine familien- und frauenfreundliche Organisation der Schule wird nicht nur nicht diskutiert, vielmehr geht die Schule scheinbar wie selbstverständlich von der Ausbeutung der Frauen, der Mütter, aus und dies nicht nur als Nachhilfelehrer der Nation.

Wie sieht es denn konkret aus? Am Nachmittag fahren Frauen ihre Kinder zu allerlei pädagogischen Angeboten. Es kostet ja immer mehr Zeit, Kinder zu anderen Kindern zu bringen oder aber zu diversen pädagogischen Angeboten, vom Klavier über Sport bis hin zu anderen Hobbies. Warum, so kann man doch fragen, fährt man Kinder in der Gegend herum, statt die Angebote und die Kinder in sozialen und anderen Räumen zusammenzufassen, die ja sowieso leer stehen? Warum muß in unseren Schulen mit der letzten Stunde alles Leben ersterben? Ich weiß, dies sind heikle Fragen. Es geht um Ganztagsbetreuung, es geht um Ganztagschulen. Es ist offensichtlich, hier ist Deutschland ein Entwicklungsland. Nirgendwo gibt es so wenig Ganztagschulen, so wenig Ganztagsbetreuung, auch im katholischen Frankreich oder katholischen Irland nicht. Nirgendwo waren die Debatten darüber so ideologisiert und auch so verbittert. Ich sage *waren*, denn ich denke, die Situation hat sich grundlegend verändert, subjektiv wie objektiv. Diese Veränderung könnte, das ist meine Hoffnung, einen neuen Konsens in unserer Gesellschaft ermöglichen und begründen.

Die Veränderungen:

- Es gibt keine gesellschaftlich oder politisch relevante Kraft mehr, die die Berufsorientierung der Frauen leugnet, abwertet oder rückgängig machen will. Mit dem traditionellen Rollenbild der Frauen entfällt aber auch die Grundlage für ein traditionelles Verständnis der Schule. Der traditionellen Schule wird sozusagen von einem sehr zentralen Punkt der sozialen Umwelt die Unterstützung entzogen.
- Wie diese Frauen selbst, so interpretiert auch die Mehrheit dies nicht mehr als Absage an Familie und Kinder, wohl aber als massiven Anspruch, die Gesellschaft in allen Bereichen, also auch in der Schule, so umzugestalten, daß beides, Beruf und Kinder, Familie und Arbeit, ohne Selbstaussbeutung der Frauen möglich wird.
- Während früher, Ende der 60er und in den 70er Jahren, diese Themen –

Ganztagsbetreuung und Ganztagsschule – vorgetragen wurden mit einem antifamiliären Akzent (es bedürfe neuer Institutionen, weil die „alte“ Familie dies oder jenes nicht mehr leisten könne; Defizitanalyse der Familie als Voraussetzung für die Forderung nach Ganztagsbetreuung), besteht gegenwärtig ein sich abzeichnender Konsens, daß Familie nicht mehr in der traditionellen, sondern nur in neuen und veränderten Formen möglich und nötig bleibt, dies aber nur dann, wenn sich die Welt, insbesondere Arbeitswelt und Erziehungssystem, den Familien anpassen und nicht umgekehrt.

Das aber heißt, daß vieles, was früher in einer ideologisierten Debatte Gräben aufgerissen hat, jetzt unter dem Vorzeichen einer familien- und frauenfreundlichen Organisation des Erziehungs- und Bildungswesens diskutabel und politisch möglich wird bis weit in die politische Mitte hinein.

Dieses Problem der Versorgung und Betreuung von Kindern in einer veränderten Welt stellt sich übrigens nicht nur bei uns, es stellt sich weltweit, und ich denke, es müßte möglich sein, daß die *Bundesrepublik Deutschland* hier einen *dritten Weg* findet zwischen „privatistischer Entsorgung“ und „kollektiver Versorgung“. Ich meine damit einmal das amerikanische Modell als den Trend, daß die Kinder zur letzten und wichtigsten Versorgungsinstanz für sich selbst und für ihre Eltern werden. Zum anderen aber das sozialistische Modell, in dem die Berufsorientierung der Frau durch eine kollektive Betreuung in staatlichen oder halbstaatlichen Institutionen erkaufte wurde. Jetzt denken übrigens z. B. ungarische Soziologen über die Kosten und den Preis nach, der darin besteht, daß schon nach wenigen Generationen eine Gesellschaft die Fähigkeit der Betreuung und der Pflege und der Zuwendung verlieren kann.

Das Programm für einen dritten Weg hieße dann: *Entstaatlichung und Entprivatisierung*, neue Formen der Vergemeinschaftung zwischen den geschlossenen Anstalten einerseits und dem Rückzug in private Räume andererseits. Die Frage hieße dann und die Aufgabe wäre gestellt: Wie kann man Schule als sozialen Ort, als Teil einer kommunalen Infrastruktur wieder revitalisieren? Dies wäre *die* zentrale Frage einer Ordnungspolitik des Bildungs- und Erziehungswesens. Dazu könnten und sollten dann alle beitragen, Staat *und* Private und vielleicht auch eine Erziehungswissenschaft, die sich nicht reflexiv und autistisch um sich selbst dreht, sondern sich wieder stärker als bisher auf die Gesellschaft und auf die Leute einläßt.

Anschrift des Autors:

Min. Dir. Dr. WARNFRIED DETTLING, Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Postfach, 5300 Bonn 1

Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion

Das Thema des Kongresses: „Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe“ hat insofern einen direkten Bezug zu den Wirtschaftswissenschaften, als es hier eine breite Auseinandersetzung um die Abgrenzung von öffentlichen Tätigkeiten gibt, in die auch die Gestaltung des Bildungswesens einbezogen ist. Allerdings wird der Begriff „öffentlich“ in der Ökonomie im Sinne von „öffentlich-wirtschaftlich“ in der Gegenüberstellung zu „privatwirtschaftlich“ verstanden.

Das Bemühen, öffentliche Tätigkeiten von privaten sowohl analytisch als auch empirisch abzugrenzen, dient vorrangig dazu, eine Legitimationsbasis für die Tätigkeit des Staates zu finden, denn da der Markt als Koordinationsinstitut für das Handeln der Individuen und als Bedingung des gesellschaftlichen Optimums gilt, bedarf die Tätigkeit der überindividuellen Institution Staat einer Begründung. Die zentralen ökonomischen Grundsatzpositionen und ihre Anwendung auf Bildung und Bildungssystem waren Gegenstand der Referate und der Diskussionen des Symposions.

In seinem Beitrag „Staatlicher Sektor, marktwirtschaftlicher Sektor und ‚Voluntary‘ Sektor im Spannungsfeld ökonomischer Theorien“ stellte KLAUS WALTERSCHEID zunächst die theoretischen Ausgangsbasen der ökonomischen Diskussion um das Verhältnis von Staat und Markt heraus und zeigte dann das von diesen Basen her entwickelte Spektrum ordnungspolitischer Vorstellungen auf.

Die Ausgangsbasen werden in der neoklassischen Wohlfahrtstheorie von zwei polaren Referenzmodellen gebildet, dem „vollkommenen Markt“ einerseits und dem „perfekten Staat“ andererseits. Dem vollkommenen Markt kommt dabei die theoretische Priorität zu, denn aufgrund ihrer Ausgangsprämissen führt die Idealwelt des vollkommenen Marktes quasi mechanistisch zu einer optimalen Wirtschaftslage. Abweichungen zwischen diesem Referenzmodell und der faktisch vorhandenen marktwirtschaftlichen Struktur werden als „Marktversagen“ definiert. Die Vermeidung der mit einem Marktversagen verbundenen Wohlfahrtsverluste soll Aufgabe des Staates werden, der als „perfekter Staat“ durch die allzeit mögliche Korrektur von Marktversagen bestimmt wird und damit eine komplementäre Rolle zugewiesen erhält: Erst vollkommener Markt und perfekter Staat garantieren das wirtschaftliche Optimum. Da durch den Vergleich der Idealbedingungen des Marktmodells mit den Realbedingungen der Marktstrukturen die Feststellung von Marktversagen nahezu allgegenwärtig ist, wird die Annahme einer Substitutionsfunktion des Staates zur Selbstverständlichkeit: Staatliche Interventionen zur Behebung von Wohlfahrtsverlusten erhalten quasi logisch eine politische Priorität.

Das Bildungswesen gilt als ein Paradebeispiel für das Versagen des Marktes: Bildung bringe nicht nur individuelle Erträge in Form höherer Einkommen oder qualitativeren Konsums, sondern sie habe auch individuell nicht zurechenbare soziale Erträge, führe also zu externen Effekten, die im Markt unberücksichtigt blieben. Daraus folge eine suboptimale Versorgung der Bevölkerung mit Bildung (Unterinvestitionsthese). Folg-

lich war es eine Grundüberzeugung der Bildungsökonomie, daß die fehlende Steuerung des Bildungswesens über den Marktmechanismus durch politische Intervention des Staates ersetzt werden müsse. Bildungsökonomie wurde als eine Planungswissenschaft bestimmt.

Aber auch das Referenzmodell „perfekter Staat“ ist eine Idealkonstruktion, und es ist nur folgerichtig, daß auch hier Diskrepanzen zwischen Modell und Realität zu diagnostizieren waren, was zur Entwicklung einer Theorie des Staatsversagens führte. Beide ordnungstheoretischen Idealmodelle führen also zu erheblichen Schwierigkeiten. Heute ist die Einsicht gewachsen, daß weder der Markt noch der Staat ihr Funktionieren einstellen, wenn in der Realität die Bedingungen der Idealmodelle verletzt werden. Es gilt, in konkreten politischen Situationen relatives Marktversagen und relatives Staatsversagen gegeneinander abzuwägen.

Die Suche nach ökonomisch vorteilhaften anstatt nach optimalen Ordnungslösungen hat zu einer Vielzahl von institutionellen Ausgestaltungsmöglichkeiten geführt. Ihre Analyse ist zu einem zentralen Gegenstand der neueren Ökonomie aufgerückt. So wird z.B. der Staat als Institution zur Überwindung der kollektiven Rationalitätenfalle interpretiert, die darin besteht, daß Individuen trotz gemeinsamen Interesses keine Entscheidung über eine kollektive Einrichtung zustande bringen, weil jeder hofft, ohne eigenes Zutun Nutzen aus dieser Einrichtung zu ziehen (Trittbrettfahrertheorem). Der Staat übernimmt hier die Entscheidung, indem er dem kollektiven Interesse folgt und die Einrichtung selbst bereitstellt und finanziert. Die gegenwärtige Ausgestaltung des Bildungswesens entspricht diesem Modell.

Dem Versuch, die institutionellen Voraussetzungen für mehr Markt im Bildungswesen zu schaffen, stehen keine prinzipiellen Hindernisse entgegen. Eine Verbesserung der Marktbeziehungen läßt sich z.B. mit der Theorie der „property rights“ (Handlungs- und Verfügungsrechte) begründen. Nach dieser Theorie kann der Markt nur in den Bereichen funktionieren, in denen die Handlungs- und Verfügungsrechte der einzelnen Marktteilnehmer spezifizierbar sind. Neue Märkte können durch eine weitere Spezifizierung von Verfügungsrechten geschaffen werden. Das trifft von diesem Ansatz her betrachtet auch auf die Bildung zu. Ob der Markt im Bildungswesen tatsächlich die kostengünstigste Alternative ist, bleibt indessen fraglich, denn wegen der nur beschränkt möglichen Qualitätsbeurteilung des Gutes Bildung sind erhebliche Kosten für die Schaffung eindeutiger Marktsignale (Gütekriterien, Vertrauenspotentiale usw.) zur Qualitätsgarantie erforderlich.

Als dritte Alternative zu den Ordnungsformen Markt und Staat ist in jüngster Zeit in einigen Bereichen der „Voluntary“ Sektor getreten. Die selbstorganisierten Kleingruppen dieses Sektors gelten vornehmlich als Antwort auf Staatsversagen im Gefolge von Marktversagen. Die Existenzfähigkeit solcher Gruppen beruht in erster Linie auf der Hochschätzung des „Eigenwertes“ der Gruppen durch ihre Mitglieder. Ob dieser auf dem Selbsthilfegedanken aufbauende Sektor über einen engen Bereich hinaus Bestand haben wird und ob er auch für den Bildungssektor tragfähig ist, wurde von WALTERSCHEID offengelassen.

Ausgangspunkt des Referates von ULRICH VAN LITH „Markt und persönliche Freiheit im Bildungswesen – Möglichkeiten und Grenzen einer privaten Finanzierung und Produktion von Bildungsgütern“ war der Gedanke einer Verbesserung der Handlungs- und Verfügungsrechte der Bildung nachfragenden Individuen, denn beim Bildungs-

markt könne nicht von Marktversagen, sondern eher von unzureichenden Voraussetzungen für die Existenz von Märkten die Rede sein.

Eine Klärung der Verfügungsrechte im Bildungsbereich könnte auch zu einer Lösung des Problems der externen Effekte führen. In der Bildungsökonomie werden drei Gruppen von externen Effekten unterschieden: produktivitätssteigernde externe Effekte, wohnortbezogene externe Effekte und schließlich noch die externen Effekte, die auf die Gesellschaft bezogen sind, wie z.B. Verbreitung der Amts- oder Landessprache oder Vorbeugung vor Kriminalität.

Der Referent bemühte sich intensiv um den Nachweis, daß diese Effekte so interpretierbar sind, daß sie den einzelnen Bildungsnachfragern zugerechnet werden können. Wenn das nämlich gelänge, sind diese Effekte, bei entsprechender Ausgestaltung der Handlungs- und Verfügungsrechte, bereits bei Bildungsentscheidungen zu berücksichtigen und ihre Kosten können auf dem Tauschwege über Lohnsteigerungen oder andere Vergütungen internalisiert werden. Wenn die Zurechnungsfrage geklärt ist, können externe Effekte nicht mehr zu einer ökonomischen Begründung einer Bildungsverfassung dienen, nach der schulische und akademische Bildung kostenlos zur Verfügung gestellt werden, sondern die Kosten sind den Nachfragern voll anzulasten. Eine staatliche Leitung und Verwaltung der Schulen sei damit schon gar nicht zu rechtfertigen. Der Staat habe keine produktive, sondern lediglich eine ordnende Funktion, indem er die Aufsicht über die Bildungspflicht und über einen Markt von Prüfungsleistungen übernimmt, Mindeststandards der Bildung festlegt und Vermachtungstendenzen verhindert.

Wenn auch externe Effekte als Legitimation ausfallen, gibt es dennoch einen ökonomischen Grund für eine staatliche Bildungsfinanzierung. Eine private Bildungsfinanzierung ist nur dann relativ effizient, wenn sie allen jungen Menschen Bildungsmöglichkeiten eröffnet, durch die sie in berufliche Positionen und Ämter gelangen, in denen sie für sich und die übrigen Mitglieder der Gesellschaft Bestmögliches leisten. Eine Finanzierung über (private) Kredite ist aber nicht möglich, weil erworbene Bildung (Humankapital) aufgrund des Persönlichkeitsrechtes nicht fungibel (Sklavereiverbot) und deshalb auch nicht zur Sicherung einer Kreditfinanzierung geeignet ist. Der Kapitalmarkt ist nicht in der Lage, Humankapital effizient zu finanzieren. Eine wohlfahrtsfördernde Funktion des Staates besteht angesichts dieser Unvollkommenheit des Kapitalmarktes darin, Finanzierungsschwierigkeiten über eine individuelle Bildungsförderung zu beheben, um so eine volkswirtschaftlich möglichst effiziente Humankapitalbildung zu erreichen. Aus dieser Begründung könne aber keine Intervention des Staates auf dem Bildungsmarkt abgeleitet werden.

Daß externe Effekte der Bildung vermeidbar oder internalisierbar sind und damit für eine Legitimierung staatlicher Finanzierung nicht in Frage kommen, wurde von GERHARD BRINKMANN in seinem Beitrag „Die externen Effekte der Bildung als Grund für deren öffentliche Finanzierung“ vehement bestritten: Eine Vermeidung externer Effekte ist nur unter der Voraussetzung möglich, daß Grundprodukte der Arbeit tatsächlich existieren, d. h. daß der Mehreinsatz eines Faktors zu einem Mehrertrag führt, der nur diesem Faktor zuzurechnen ist. Diese Grenzproduktivität ist jedoch nur dann möglich und meßbar, wenn den Produktionsprozessen substitutionale Produktionsfunktionen zugrunde liegen. Das aber ist in der industriellen Produktion bisher in keinem Falle nachgewiesen worden. Die Produktionsprozesse sind limitational, d. h.

eine output-Erhöhung tritt nur bei einem Mehreinsatz *aller* Produktionsfaktoren ein. Im Gegensatz zur Auffassung von VAN LITH können nach BRINKMANN externe Effekte nur durch einen unwahrscheinlichen Zufall vermieden werden, und außerdem ist die Menge der durch einen Produktionsfaktor erzeugten externen Effekte nicht abzuschätzen.

Diese allgemeinen produktionstheoretischen Sachverhalte gelten auch für die Ausbildung, da durch sie die Produktivität des Produktionsfaktors Arbeit erhöht wird. Die Erfahrung zeigt, daß eine zweckmäßige und differenzierte Ausbildung sowohl für entwickelte als auch für die in der Entwicklung befindlichen Volkswirtschaften unentbehrlich ist. Es entstehen also externe Effekte von Bildung, und sie sind auch notwendig. Damit ist eine öffentliche Finanzierung legitimierbar.

Über eine Entwicklung der Nachfrage nach Bildung bei rein privater Finanzierung sind empirische Aussagen nicht formulierbar, da es kein entsprechend strukturiertes Bildungssystem gibt. Nach bisherigen Ergebnissen liegt eine selbstfinanzierte Bildungsnachfrage typischerweise bei kurzen Lehrgängen mit relativ geringen Kosten und hoher Erfolgswahrscheinlichkeit vor, verbunden mit einem überragenden und in der Regel nicht pekuniären Interesse – Eigenschaften also, die von produktionsprozeßbezogenen Ausbildungsgängen nicht erfüllt werden. Es ist deshalb zu erwarten, daß bei einer rein privaten Finanzierung weniger Bildung nachgefragt wird, als für den volkswirtschaftlichen Produktionsprozeß erforderlich ist.

Über die Notwendigkeit einer öffentlichen Finanzierung von Bildung kann es demnach keine Zweifel geben, doch hinsichtlich der Methoden hat sich gezeigt, daß die Finanzierung der Produktionskosten durch eine Subvention der Bildungsanbieter zu vielen Nachteilen und gravierenden Mängeln geführt hat. Der Vorschlag, die Bildungsnachfrager zu subventionieren (z. B. über Bildungsgutscheine) zeigt in der Theorie viele Vorteile. Er sollte, wenigstens versuchsweise, in die Praxis umgesetzt werden.

Im abschließenden Beitrag über „Bildung‘ in ökonomischer Perspektive“ griff KLAUS ANDERSECK die Grundsatzdiskussion wieder auf. Die generelle Perspektive, unter der Bildung in der Ökonomie betrachtet wird, ist grundsätzlich individualistisch. Aus der individualistischen Grundposition folgt in Verbindung mit der Annahme des rational handelnden Individuums, daß Aufwendungen für eine individuelle Bildung als Investitionen zu betrachten sind, die entweder zum Zwecke einer Einkommenserzielung oder zur Befriedigung von Konsumbedürfnissen getätigt werden. Höheres Einkommen und konsumtiver Nutzen gelten als interne Effekte der Investition. Gegenstand der Nachfrage sind Wissen und Kenntnisse, die den rationalen Kriterien der investiven Entscheidung entsprechen. Als ökonomische Bildungsgüter haben sie dieselben Eigenschaften wie andere ökonomische Güter auch (sie müssen einen Nutzen stiften, knapp sein, nachgefragt werden usw.).

Bei der Nachfrage nach Bildung ist es zweckmäßig, eine primäre und eine sekundäre zu unterscheiden. In der primären Nachfrage drücken sich die Bildungsbedürfnisse des Individuums aus. Sie ist das Ergebnis einer individuellen Bildungsentscheidung, und sie ist auch zentraler Gegenstand der Humankapitaltheorie. Die investitionstheoretische Begründung basiert auf der Annahme, daß mit dem Grad der Bildung die Produktivität des Gebildeten steigt. Mit ihr werden sowohl individuelle Einkommenserhöhungen als auch gesamtgesellschaftliche Wachstumssteigerungen erklärt. Die hier als „sekundär“ bezeichnete Bildungsnachfrage richte sich auf die *erwarteten* Qualifikationen des

Produktionsfaktors Arbeit, die eine Internalisierung der „primären“ Bildung voraussetzen. Für einen Unternehmer bedeutet die Einstellung eines Beschäftigten eine Entscheidung unter Unsicherheit. In der Filtertheorie (screening-theory) wird behauptet, daß der Unternehmer zur Unsicherheitsreduktion bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als mit Erwartungswahrscheinlichkeiten gekoppelte „Signale“ betrachtet, die ihm die gewünschten Qualifikationen indizieren. Die für den Humankapitalansatz grundlegende Annahme von Bildung und Produktivität gilt hier ebenfalls.

Die Gültigkeit des quasi kausalen Zusammenhanges von Bildung, Produktivität und Einkommenshöhe wird aus radikalökonomischer Sicht bezweifelt. Die Erwartung der Unternehmer richte sich nicht in erster Linie auf produktive, sondern vielmehr auf affektive Qualifikationen, z. B. Arbeitstugenden, die es erst ermöglichen, den Beschäftigten zu produktiver Leistung zu bringen. Das Bildungssystem fördere aufgrund seiner Organisation und seiner Belohnungssysteme genau diese Verhaltensweisen. Bildung bedeutet demnach zwar immer noch eine Investition, jedoch nicht primär zur Erlangung einer höheren Produktivität, sondern zum Erwerb bestimmter Signaleigenschaften. Durch die Zuschreibung und Rangordnung solcher Signaleigenschaften dient die Schule als Filterinstrument bei unternehmerischen Entscheidungen.

Unabhängig von den Problemen der Gültigkeit und der Rangordnung von internen Bildungseffekten besteht in den ökonomischen Bildungsanalysen aufgrund der individualistischen Ausrichtung ein Bias zugunsten der auf die Produktion und auf den Konsum bezogenen Effekte. Das hat entsprechende Konsequenzen für die auf diesen Analysen aufbauenden normativen Folgerungen hinsichtlich der Finanzierung und Bereitstellung von Bildung. In einem Staatswesen kann jedoch einem Bildungswesen primär die Aufgabe zugewiesen werden, andere als die genannten individualisierbaren Effekte hervorzubringen, z. B. Ziele zu verfolgen, die der Integration, der kulturellen Entwicklung oder der Wohlfahrt des Gemeinwesens dienen. Bei einer Ausklammerung externer Effekte bleiben derartige Ziele in der ökonomischen Perspektive randständig. Sie hätten auch bei einer marktmäßigen Steuerung des Bildungssystems keine Chance, erreicht zu werden. Hier besteht ein Basiskonflikt mit bildungstheoretischen Ansätzen.

Anschrift des Autors:

Universitätsprofessor Dr. KLAUS ANDERSECK, Hechtweg 18, D-5884 Halver

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER

Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung

Es ist das Ziel meines Referats, einen Überblick über die Ergebnisse der Forschungsarbeiten zur beruflichen Weiterbildung zu vermitteln. Anders als dies in der öffentlichen Diskussion im allgemeinen üblich ist, soll dieses Resümee ein kritisches sein – kritisch in dem Sinne, daß das Angebot beruflicher Weiterbildung an einer Meßlatte gemessen werden soll, die das Interesse der Weiterzubildenden in den Mittelpunkt rückt: Was für die Betriebe gut ist, muß für sie nämlich nicht ohne weiteres gut sein. Insofern wird dieses Resümee bewußt einseitig erfolgen.

Zunächst will ich versuchen, die zentralen Intentionen der Qualifizierungsoffensive so vorzustellen, wie sie an der Offensive beteiligte gesellschaftliche Kräfte verstehen. Dem werden im darauffolgenden Abschnitt dieses Referats die wichtigsten Charakteristika der Realität praktizierter beruflicher Weiterbildung der siebziger und der ersten Hälfte der achtziger Jahre gegenübergestellt. Statt Sie mit zuviel Zahlen zu konfrontieren, soll hier der „rote Faden“ erkennbar werden, der sich durch die mehr oder weniger verstreuten und mehr oder weniger systematischen Untersuchungen der Weiterbildungsforschung zieht. Die Ergebnisse sind – und zwar unabhängig von den bildungspolitischen Standorten der Forscher – redundant genug, um einen solchen roten Faden klar und deutlich identifizieren zu können.

Die ersten Auswirkungen der Qualifizierungsoffensive sollen dann in einem ersten vorläufigen Resümee eingeschätzt werden. Dazu werde ich repräsentative, bislang unveröffentlichte Daten zur Weiterbildungsbereitschaft der bundesrepublikanischen Arbeitnehmer vorstellen, die EMNID für unser Institut im letzten Sommer erhoben hat. Notgedrungen etwas unsystematisch sollen dem wiederum vereinzelte Daten und Verlautbarungen zur aktuellen Situation der Qualifizierungsoffensive 1987 und 1988 gegenübergestellt werden. Abschließend sollen aktuelle Beispiele daran erinnern, wie eine beschäftigungsorientierte berufliche Weiterbildung realisiert werden könnte, die den Interessen der weiterzubildenden Arbeitnehmer verpflichtet ist – oder ihnen doch zumindest nicht von vornherein entgegensteht.

„Produktivität“ von beruflicher Weiterbildung – um diese geht es bei der Qualifizie-

rungsoffensive – bemißt sich hier also daran, inwieweit zentrale Interessen von Arbeitnehmern berücksichtigt werden. „Kontraproduktiv“ wären demzufolge alle jene Maßnahmen beruflicher Weiterbildung, die den Forderungen an eine arbeitnehmerorientierte Weiterbildung nicht entsprechen. In diesem Sinne unterscheidet sich der hier verwendete Produktivitätsbegriff gezielt von dem im Feld der Ökonomie verwendeten Terminus – nicht unbedingt, aber doch in mancher Hinsicht sicherlich antithetisch zum Verständnis von Bildung als Investition ins Humankapital: Hier interessiert also weniger der Wert von (Weiter-)Bildung als Produktivkraft. Hier geht es vielmehr um die objektiven Interessen der Weiterzubildenden an Weiterbildung, d.h. an ihrer Verwertbarkeit im Berufsleben.

Zentral sind – das dürfte wohl kaum kontrovers sein

- das *Interesse an marktgängiger Zuschneidung des eigenen Qualifikationsprofils* und
- das *Interesse an der längerfristigen Verkaufbarkeit* des so zugeschnittenen *Arbeitsvermögens*.

Im Interesse eines jeden Arbeitnehmers steht unter dem Leitgedanken der Humanität der Arbeit darüber hinaus

- das *Interesse an Selbstverwirklichung im Arbeitsvollzug* und bei seiner Gestaltung.

Dazu bedarf es der Vermittlung von sozialer Handlungskompetenz, die es dem einzelnen ermöglicht, Sinn und Tragweite seiner Weiterbildung einzuschätzen, sie nicht zuletzt auch in ihren arbeitspolitischen Zusammenhängen verstehen zu lernen.

Was will die Qualifizierungsoffensive – bzw. was wollen die „Angreifer“ von ihren „Zielobjekten“?

Eine Offensive ist ein Angriff. Der Angriff zielt einmal auf die „japanische Herausforderung“ der Technologieentwicklung und internationalen Wirtschaftskonkurrenz. Damit sind Arbeitsverwaltung und Betriebe angesprochen, wahrgenommene Qualifikationsdefizite mit der verstärkten Bereitstellung von Qualifizierungskapazitäten zu beheben. Zum anderen sind die Zielobjekte der Kampagne Arbeitnehmer, insbesondere in diesem Sinne Minderqualifizierte und Arbeitslose: Sie sollen sich die Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die für nötig erachtet werden, um der Herausforderung Paroli bieten zu können. Der Angriff zielt somit letztlich auf den beruflichen Bildungsstand der einzelnen. Der gegebene Stand wird – und zwar unter verschärften Arbeitsmarktbedingungen – zum veralteten, eben nicht mehr marktgängigen deklariert. Folglich zielt er auf ihre Lernleistung und ihre Lebenszeit – Opfer an zusätzlichem Qualifizierungsaufwand und im allgemeinen auch an Freizeit werden selbstverständlich erwartet.

Über die Ziele der Qualifizierungsoffensive besteht unter den Beteiligten der Kampagne weitgehend Einigkeit. Sie wurden in einer Werbeschrift der Deutschen Angestellten-Akademie, der DAG, wie folgt umrissen:

Es geht darum,

- „– mehr Teilnehmer für berufliche Bildungsmaßnahmen zu gewinnen,
- Bildungsziele und Bildungsinhalte so zu verbessern, daß sie den Qualifikationsan-

forderungen der Wirtschaft entsprechen und für den Teilnehmer zur Vermittlung bzw. Beschäftigungssicherheit führen,

- praxisnah zu qualifizieren,
- qualifizierte Lehrgänge im Bereich neuer Technologien zu konzipieren und durchzuführen,
- der Wirtschaft dringend benötigte Fachkräfte zuzuführen, um die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft im Weltmarkt weiterhin zu gewährleisten.“

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände wird in ihren Thesen zur Qualifizierungsoffensive noch deutlicher. Ihr gilt Weiterbildung in der Qualifizierungsoffensive als Kooperationssache zwischen „Unternehmen, Bildungseinrichtungen der Wirtschaft und Arbeitsämtern“. Die Betroffenen und ihre Interessenvertretungen bleiben bei der Bestimmung ihrer Ziele und Inhalte folgerichtig ausgeschlossen.

Aber auch die Gewerkschaften verstehen sich als kooperative Akteure der Qualifizierungsoffensive. Dabei reicht das Spektrum von vorbehaltloser „Akzeptanz“ bei der DAG bis zu den vorsichtigen Vorbehalten in den Thesen der IG Metall, die die Qualifizierungsoffensive unter das Motto „Solidarität statt Konkurrenz“ stellen will.

Wir haben es, möchte ich meinen, bei der Qualifizierungsoffensive mit dem Versuch zu tun, heteronom, nämlich aus dem System privaten unternehmerischen Wirtschaftens unter dem Diktat fortschreitender Technisierung der Produktionsprozesse, definierte Qualifikationsdefizite individuell anzulasten und individuell aufarbeiten zu lassen. Gefordert werden flexible Reaktionen der betroffenen Arbeitnehmer auf branchen-, letztlich betriebsspezifische Wirtschaftlichkeitsrechnungen und darauf aufbauende Technikauslegungen und Standortentscheidungen. Die Notwendigkeit von Weiterbildung wird so zum Reflex betrieblicher Entscheidungen.

These 1: Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik ist nicht an den Interessen der weiterzubildenden Arbeitnehmer orientiert.

Berufliche Weiterbildung, wie sie in den letzten anderthalb bis zwei Jahrzehnten üblich gewesen ist, kann im Prinzip in zwei Segmente unterteilt werden: in ein eher auf Verhaltenskontrolle bezogenes Segment, das der Loyalitätssicherung dient, und in ein eher fertigkeitenorientiertes Segment, das den betriebstechnischen Abläufen im weiteren Sinne gewidmet ist. Dieser Trennung folgt unübersehbar die Trennung der Teilnehmerschaften – das eher auf Verhaltenskontrolle bezogene, auf die Loyalität der Arbeitnehmer zielende Segment bleibt alles in allem eher den diversen Führungsebenen vorbehalten, das eher produktionsbezogene Segment betrieblich-beruflicher Weiterbildung eher den Trägern ausführender Funktionen.

Die meisten Autoren bestätigen diese (Weiterbildungs-)Polarisierungsthese, nach der den privilegierten Führungskadern bis hinunter zu den unteren Managementfunktionen im Grunde Weiterbildung in Herrschaftswissen, den ausführenden Belegschaftsteilen dagegen lediglich funktionsbezogene Arbeitsunterweisung am Arbeitsplatz oder Anpassungsfortbildung zuteil werde. Letztlich sei betriebliche Weiterbildung weniger eine Absicherung gegen vorzeitige Qualifikationsveraltung oder ein Instrument

zugunsten des Abbaus von ungleichen (Aufstiegs-)Chancen als vielmehr ein Instrument zur Absicherung von Loyalität und Hierarchie.

Es überrascht die relativ geringe Technikbezogenheit der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. MARIO LUKIE bringt diesen Sachverhalt auf den Punkt, wenn er konstatiert: „Weiterbildung erfolgt veränderungsunspezifisch, ohne konkreten zeitlichen und ursächlichen Zusammenhang mit technischen Innovationen“ (1984, S. 423). Unter vielen anderen nehmen die konkret technikinnovationsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe einer Umfrage der Fachzeitschrift „Personal“ zufolge auch 1983 noch eine verschwindend geringe Rolle ein: CAD/CAM-Einführung, technische Meisterschulungen und Seminare über neue Bürotechniken und -medien, über Mikroelektronik und Digitaltechnik, über Verfahrenstechnik und NC-Steuerungen machen nur gut zwanzig Prozent der Fachschulungen aus. Neben die Fachschulungen treten dann erst noch Managementschulung, Verkaufsschulung, Kommunikations- und Verhaltenstraining.

Eine noch deutlichere Sprache sprechen die Weiterbildungsempfehlungen, die die Weiterbildungsabteilungen der Betriebe ihren Führungskräften geben: Nicht einmal zehn Prozent der für diesen Belegschaftsbereich empfohlenen Weiterbildungsveranstaltungen befassen sich mit technischen Neuerungen. Als betrieblich relevant scheinen derlei Kenntnisse also nicht zu gelten. Sie werden stattdessen „on“, aber auch zunehmend „off the job“, also außerhalb der eigentlichen Arbeitszeit, den ausführenden Belegschaftsteilen nahegebracht, die sich im Rahmen der betrieblichen Einarbeitung und der Anpassungsfortbildung die erforderlichen Kenntnisse anzueignen haben.

Aus der Perspektive der Arbeitnehmer als Träger von Qualifikationen bleibt festzuhalten, daß wesentliche Merkmale betrieblichen Weiterbildungsgeschehens, wie sie FRIEDRICH WELTZ u. a. schon 1973 konstatierte, heute noch gültig sind:

- Die *Polarisierungsthese* besagt, daß es im Weiterbildungsbereich durch die ungleichen Zugangschancen der einzelnen Arbeitskräftegruppen zu einer weiteren Polarisierung der Beschäftigungschancenvorteile kommt.
- Die *Asymmetriethese* konstatiert unterschiedliche Risikoverteilung beim Wagnis Weiterbildung. Das Risiko des Scheiterns beim Versuch der Weiterqualifizierung oder der weiterbildungsadäquaten Beschäftigung tragen nicht die Betriebe, sondern die einzelnen Arbeitnehmer.
- Die *Kumulationsthese* von der „zweiten Chance“ geht von sozialen Selektionsmechanismen auch im Weiterbildungssystem aus, die schon im Erstausbildungssystem die Weichen für Erfolg und Mißerfolg bei der Verteilung von „Berufs- und Lebenschancen“ stellen.
- Die *These vom „Realisierungsnachlauf“* besagt, daß Weiterbildung in vielen Fällen als Korrektiv von Erstausbildungs- und Erstintegrationsprozessen funktioniert, die aufgrund spezifischer biographischer Situationen dem herkunftsbestimmten Erwartungsniveau nicht entsprechen. Die „zweite Chance“ soll eine diesem Erwartungsniveau entsprechende Beschäftigung realisieren helfen.
- Die *Individualisierungsthese* spricht von der Tendenz des Weiterbildungssystems, Chancen des Weiterkommens der Vorstellungswelt des einzelnen zu eröffnen. Aus dem kollektiven Erlebnis des Ausgeschlossenseins herausgelöst, wird das – regelhaf-

te – Ausbleiben der Realisierung der „zweiten Chance“ zwangsläufig als „individuelles Versagen“ interpretiert werden müssen.

In der Literatur trifft man immer wieder auf das Phänomen, daß in Teilbereichen des betrieblichen Weiterbildungssystems die deklarierte Funktion von Kursen und Maßnahmen offensichtlich von der latenten Funktion, die sie für die Betriebe erfüllt, abweicht. Dies betrifft vor allem jene Bereiche, die in mehr oder weniger verdeckter Weise den betrieblichen Herrschaftsanspruch absichern, der die „Mitarbeiter“ tatsächlich zu Untergebenen macht. Die Funktion, dennoch die von der Öffentlichkeit erwarteten positiven Sprachregelungen zu verbreiten, obliegt in größerem Maße als den einzelnen Unternehmen ihren Verbänden. Dies hat WOLFGANG WITTEWITZ eindrucksvoll belegt. Er kommt zu dem Schluß, daß die Betriebe beziehungsweise das für die betriebliche Weiterbildung verantwortliche Personal dazu tendieren, „die Öffentlichkeit bzw. die Beschäftigten über die eigentlichen Ziele im unklaren zu lassen“ (1982, S. 46). Die verbandsseitig gepflegten Sprachregelungen sorgen für ein gesellschaftliches Klima, das den Betrieben freie Hand läßt, ihre tatsächlichen Ziele zu kaschieren und ungehindert zu betreiben.

Was nun die immer wieder beschworenen Probleme beim Einsatz neuer Techniken angeht, so kristallisiert sich als Tendenz heraus, daß ihre Einführung kaum Schwierigkeiten bereitet. Die Qualifizierungsoffensive, die der vielzitierten „japanischen Herausforderung“ begegnen soll, würde also zuallerletzt an mangelnder Technikoffenheit der Arbeitskräfte scheitern, wie immer wieder einmal vermutet wird. Tatsächlich ist nicht einmal Personalfluktuations in nennenswertem Umfang vonnöten: Die nötigen Anpassungen können offenbar durch Einarbeitung von Teilen der Stammbeschäftigten relativ reibungslos geleistet werden.

Aus einer arbeitnehmerorientierten Perspektive ergibt sich daraus zweierlei:

- Arbeitnehmerinteressen sind nicht richtungsweisend für Durchführung und Gestaltung von Weiterbildungsprozessen. Soweit sie zum Tragen kommen, geschieht dies als Nebeneffekt, der in der öffentlichen Darstellung durch die Betriebe um der Imagepflege willen in den Rang eines autonomen Zieles gehoben wird.
- Die Klagen über mangelnde Akzeptanz neuer Techniken in den Betrieben erscheinen zumindest als lauter, als die empirisch konstatierbaren Implementationsprozesse dies nahelegen. Möglicherweise spielen die Klagen über mangelnde Akzeptanz eher eine legitimatorische Rolle bei der betrieblichen Ausgestaltung der Technikimplementations: Denkbar wäre, daß hierdurch ein Meinungsklima begünstigt wird, das die ökonomischste Lösung zuläßt, ohne sonderlich Ansprüchen an humane Gestaltung der Arbeitsplätze und -prozesse nachkommen zu müssen, und es erlaubt, Rationalisierung und Arbeitsintensivierung un widersprochener durchzuführen zu können.

Es bleibt also festzuhalten, daß die Gestaltung von Weiterbildungsprozessen bei der Einführung neuer Techniken in wesentlichem Ausmaß von betriebsorganisatorischen Grundsatzentscheidungen bestimmt wird, die ihrerseits im Einzelfall von unterschiedlichen qualifikationspolitischen Handlungskonstellationen geprägt sind. Wie sie konkret gestaltet werden, hängt nicht von Sachzwängen ab und reduziert sich nicht auf den Abbau diffuser Ängste uninformatierter oder uneinsichtiger Mitarbeiter. Es hängt ab von der Austragung der Interessengegensätze auf betrieblicher oder überbetrieblicher Ebene.

Die Handlungsparameter der öffentlichen, quasi-öffentlichen und privaten außerbetrieblichen Weiterbildungsakteure werden währenddessen zunehmend durch konjunkturelle und strukturelle Friktionen bestimmt. Die Arbeitsförderungsgesetzgebung verfährt aufgrund der öffentlichen Finanzlage und politischen Prioritätensetzung, die den erwerbstätigen und arbeitslosen Arbeitnehmern bestenfalls über den Umweg der Wirtschaftsförderung zugute kommen, grundsätzlich restriktiv. Weiterbildungsförderung geschieht, wie die einschlägige fortlaufende Berichterstattung aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und dem Bundesinstitut für Berufsbildung eindeutig belegt, prozyklisch (restriktive Förderungspolitik bei restriktiver Arbeitsmarktsituation), kurativ-ausbessernd (statt prospektiv den Arbeitnehmern die Weiterentwicklung ihrer Qualifikationen nach ihren Interessen zu ermöglichen) und koerzitiv (beispielsweise mit Androhung des Förderungsentzugs und Zuweisung zu Maßnahmen, deren Sinnträchtigkeit im Einzelfall nicht einmal ausgewiesen ist).

Die privaten Träger, die Berufsförderungswerke und die Volkshochschulen sind bei der Ausgestaltung ihres Angebots an beruflicher Weiterbildung mehr oder weniger stark auf die Vorgaben der Arbeitsförderungs politik angewiesen. Inwieweit sie etwa, anders als die Betriebe, die Entwicklung von Handlungskompetenz zu sozialverträglicher Technikgestaltung in ihre Curricula einbauen können oder müssen, hängt nicht zuletzt von politischen Prioritätensetzungen ab, wie sie exemplarisch in der 7. Novelle des Arbeitsförderungs Gesetzes (AFG) zum Ausdruck kommen. Einzelne Volkshochschulen und Berufsförderungszentren bzw. die Berufsfortbildungswerke der Gewerkschaften versuchen, nicht zuletzt über die Ausgestaltung der Richtlinien des § 41 a AFG, gerade jene sozial innovativen Qualifikationen zu fördern, die in der Praxis alltäglicher betrieblicher Bildungsarbeit nicht zum Tragen kommen.

These 2: Auch neuere Formen teilnehmerorientierter beruflicher Weiterbildung sind dem Betriebsinteresse an optimaler Ausnutzung der individuellen Arbeitskraft verpflichtet.

Diese These, meine ich, trifft sowohl für betriebliche wie für überbetriebliche, aber auch für außerbetriebliche Formen eines modernisierten andragogischen Selbstverständnisses zu. Ausnahmen sind hin und wieder durchaus anzutreffen; sie können jedoch als mehr oder weniger markante Bestätigungen dieser Regel gelten. Am eindeutigsten läßt sich, was hier als Betriebsverpflichtetheit kritisiert wird, natürlich an den betrieblichen Maßnahmen selbst demonstrieren. Beispiele hierfür sind Werkstattforen, Qualitätszirkel, Lernstattrunden, Modelle der Organisationsentwicklung – wobei die Reihenfolge in etwa der Ausschließlichkeit ihrer Verpflichtung auf das Betriebsinteresse entspricht.

Worum geht es nun bei diesen neuen Formen; was ist anders gegenüber den gewohnten, meist recht zufälligen, unsystematischen Weiterbildungsangeboten der Betriebe? Ich möchte diese Frage so beantworten: Den neuen Modellen gemein ist die Idee, die Arbeitskräfte – und zwar durchaus jene, die nicht zu den betrieblichen Führungskadern zählen – nicht mehr nur als passive Rezipienten von extrem modularisierten Kursangeboten zu verstehen oder sie von Fall zu Fall quasi nebenbei während des Arbeitsvollzuges anzulernen, sondern ihr innovatives Kreativitätspotential und ihr Produktionswissen dauerhaft zu nutzen.

Ein ziemlich weit entwickeltes Modell, das mittlerweile in etlichen Großbetrieben, aber auch in Betrieben mittlerer Größe eingeführt ist, ist die „Lernstatt“. Der Begriff ist Programm: Lernen in der Werkstatt – Werkstatt, in der gelernt wird; nicht zu verwechseln mit *Lehrwerkstatt*, in denen gelehrt wird. Die *Lernstatt* gilt als „deutsche Antwort“ auf die japanischen Qualitätszirkel, was allerdings nicht ganz zutrifft, weil sie relativ unabhängig voneinander entwickelt wurden. Dennoch ist Lernstatt eine Antwort auf andere Verhältnisse im eher individuenorientierten Westeuropa. Wenn die Qualitätszirkel, in ihrer Logik auf der zumindest scheinbaren Zielidentität zwischen Unternehmensführung und Arbeitnehmern aufbauend, der besseren Produktqualität und der Verbesserung der betrieblichen Ertragslage verpflichtet sind, setzt Lernstatt – als Element der Organisationsentwicklung – allerdings früher und grundsätzlicher an: Weil die Einbindung der Individuen, anders als im familistischen Betriebssystem Japans, erst noch geleistet werden muß, geht sie von der Zielkomplementarität zwischen Wirtschaftlichkeit und Humanisierung am Arbeitsplatz aus. Etwas vorsichtiger definiert GERHARD P. BUNK als „Ziel der Lernstatt... daß Menschen im Betrieb den Umgang mit den Problemen des engeren und weiteren Arbeitsplatzes lernen, und dort, wo es möglich ist, Lösungen und Verbesserungen suchen“ (1986, S. 33). Die Lernstattrunden sind Gruppen von etwa zehn Arbeitskräften aus der unmittelbaren Produktion, die von in Moderatorengruppen geschulten Moderatoren der mittleren Hierarchieebenen geleitet werden. Themen sind Qualitätsverbesserung und Vorschläge zur Organisation des unmittelbaren Arbeitsplatzumfeldes – dies durchaus auch im Sinne ergonomischer Optimierungsversuche. Ausgeblendet bleiben in allen uns bekannten Modellen die sogenannten „Fragen der Tarifparteien“: „Themen“, so heißt es einmal, „die außerhalb der Reichweite der Gruppe liegen, scheiden im Laufe des Moderationsprozesses aus“ (REICHART 1984, S. 231). Hierin manifestiert sich zum einen die systematische Aussteuerung der nicht direkt arbeitsplatzbezogenen Themen, zum anderen sicherlich auch ein wachsendes Desinteresse der Lernstattgruppenmitglieder, sich Themen zu widmen, die doch ihrem Einfluß und ihrem Gestaltungsinteresse entzogen sind. Den Unternehmensleitungen ist diese alltägliche Selbstbescheidung der Lernstatteilnehmer im allgemeinen bekannt, so daß systematisch zunächst einmal Luft abgelassen werden kann und dann „in einem zweiten Schritt auch Themenkreise in die Lernstattrunden eingeführt werden (können), an deren Erörterung die Führungskräfte einschließlich der Geschäftsführung ein besonderes Interesse hatten. Beispielsweise ging es um die Frage, wie die Produktivität... erhöht werden könne“ (KOLZEN 1984, S. 237).

Auch oft außerbetrieblich ablaufende neuere Weiterbildungsmodelle, die nicht hauptsächlich oder nicht ausschließlich kenntnis- und fertigkeitsbezogen sind, bleiben dem Interesse der Betriebe verpflichtet. Als eine der im Verlauf der Qualifizierungsoffensive zunehmend eingesetzte Form haben die Motivationskurse nach § 41 a AFG, die sich vor allem auf die sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes beziehen, unter den von der Bundesanstalt für Arbeit mitfinanzierten Maßnahmen erhebliches Gewicht gewonnen. Hervorstechendstes Merkmal dieser Weiterbildungsmaßnahmen ist, daß die Teilnahme ohne die Initiative der Betroffenen zustande kommt und daß sie den Individuen aufgegeben wird; das Arbeitsamt kann gegebenenfalls die Arbeitslosenunterstützung von der Maßnahmeteilnahme abhängig machen. INGEBORG DIETERICH und ANSGAR WEYMANN haben meines Erachtens völlig zu Recht darauf hingewiesen, daß hier eine weitere Steigerung der Individualisierungstendenzen – im Sinne der Indivi-

dualisierung gesellschaftlich-arbeitsmarktlicher Problematik – geschieht: Von Trägern von *Bildungsdefiziten* werden die sogenannten Problemfälle zu Trägern von *Sozialisationsdefiziten*, die erst einmal wieder auf die betrieblichen Arbeitsbedingungen und die Realitäten des Arbeitsmarktes hin erzogen werden müssen.

Im Gefolge psycho-sozialer Verelendung durch Arbeitslosigkeit – das ist das Janusköpfige an diesen Formen berufsbezogener Weiterbildung – ist die Notwendigkeit von Betreuung unter den gegebenen Bedingungen kaum von der Hand zu weisen. Wenn, solange und soweit aber die kurzfristige Vermittelbarkeit absolute Priorität hat im Weiterbildungsprozeß, kann die nötige Wiederherstellung der Identität der Betroffenen nicht erfolgen, die sie wieder in die Lage versetzen würde, relativ autonom den Anforderungen der Berufswelt gegenüberzutreten. Hierzu gehört sicherlich zuallererst das Einbeziehen lebensgeschichtlicher Denk- und Handlungsmuster und die produktive Nutzung des immer gegebenen Bruchs zwischen individuellem Bildungsanspruch und arbeitsmarktanpassender Qualifikation im Weiterbildungsprozeß, wie DIETERICH/WEYMANN betonen. Das ist sicherlich nicht der Alltag der 41-a-Kurse.

These 3: Keine Spur von mangelnder Weiterbildungsbereitschaft der Arbeitnehmer – aber deutliche Wirkungen der Weiterbildungsrealität auf die soziale Verteilung von Weiterbildungshoffnungen

Mit der Tendenz zur Schuldzuschreibung, letztlich zur Selbst-Schuldzuschreibung – also selbst schuld zu sein am verpaßten beruflichen Anschluß – einher geht immer die These von der mangelnden Weiterbildungsbereitschaft der Arbeitnehmer.

Wir hatten schon im Zusammenhang mit der Einführung neuer Techniken festgestellt, daß es sich keineswegs um Akzeptanz- oder grundsätzliche Motivationsprobleme handelt. Hier sollen nun einige Daten vorgestellt werden, die aus einer repräsentativen Umfrage stammen, die wir im letzten Sommer haben durchführen lassen. Vorab: Von mangelnder Weiterbildungsbereitschaft kann wirklich keine Rede sein. Die abhängig beschäftigten Bundesbürger können sich im allgemeinen durchaus vorstellen, sich während ihres Berufslebens weiterbilden zu lassen. Die Frage ist nur, unter welchen Bedingungen dies geschehen soll. Und entscheidend für das Ausmaß der Zustimmung zu Möglichkeiten der Weiterbildung sind die Bedingungen des Arbeitslebens, die sich in Merkmalen wie Schulbildung, Alter, Familienstand, Einkommen, Stellung im Beruf oder Branchenzugehörigkeit kristallisieren. Überraschend ist schließlich die Eindeutigkeit, mit der Weiterbildungsbereitschaft den Spuren folgt, die die Praxis betrieblicher Weiterbildung gezogen hat.

Gefragt, wie groß ihr Interesse an Weiterbildungsangeboten während der Arbeitszeit sei, zeigte sich eine eindeutige Abhängigkeit der Weiterbildungsbereitschaft

- vom Lebensalter (linear): Je älter die Befragten, desto weniger Bereitschaft besteht;
- von der Schulbildung (mit Ausnahme der Universitätsabsolventen auch linear): Je höher sie ist, desto mehr Weiterbildungsbereitschaft findet sich;
- vom persönlichen Einkommen (hier allerdings ist die Beziehung kurvilinear): am wenigsten in den mittleren Einkommensgruppen;

- vom Familienstand: Ledige mehr als Verheiratete;
- von der Branchenzugehörigkeit: Öffentlicher Dienst, Metall und Bergbau mehr als beispielsweise Bau, Chemie, Verkehrs- und Nachrichtenwesen;
- von der Entwicklung der Belastungen am Arbeitsplatz (linear): Je mehr Belastungen, desto weniger;
- vor allem aber von der Stellung im Beruf: So ist mehr als die Hälfte der un- und angelernten Arbeiter desinteressiert, dagegen nur ein Viertel der Facharbeiter; und von den mittleren und leitenden Angestellten und Beamten sind nur zwischen 15 und 20 Prozent desinteressiert.

Wir treffen hier vor allem wieder auf das Phänomen der Polarisierung des betrieblichen Weiterbildungs geschehens und damit und überhaupt auf den strikten Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbereitschaft und der Wahrnehmung ihrer Verwertbarkeit. Warum denn auch berufliche Weiterbildung, so muß man sich fragen lassen, wenn die Chancen ihrer Verwertung in Arbeitsplatz erhalt, Aufstieg oder Einkommenszuwachs diffus bleiben oder traditionell an der eigenen Merkmalsträgergruppe vorbeigehen?

These 4: Die Qualifizierungsoffensive – „Enttäuschte Hoffnung für Tausende“

Dies war die Titelüberschrift in einer Ausgabe der „Frankfurter Rundschau“ in diesen Tagen. Inwieweit diese These zutrifft, ist für die zurückliegenden Jahre der Qualifizierungsoffensive in zwei Schritten zu belegen. Zunächst einmal ist selbstverständlich, daß die aus der Qualifizierungsoffensive beispielsweise über das AFG finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen bezogen auf die kurz- bis mittelfristigen Beschäftigungschancen nicht ohne Erfolg geblieben sind. Das heißt zum Beispiel, daß Arbeitslose, die fremdfinanzierte Kurzfristmaßnahmen der anstellenden Betriebe durchliefen, natürlich ad hoc größere Beschäftigungschancen haben. Betriebliche Einarbeitung, belegt eine jüngere IAB-Untersuchung, bietet die größte Chance, zwei Jahre nach Abschluß einer Vollzeit-Weiterbildungsmaßnahme beschäftigt zu sein (HOFBAUER/DADZIO 1987). Andererseits bleibt ebenso selbstverständlich außer Frage, daß konkrete, ausschließlich einzelbetriebsbezogene Einarbeitung einen recht geringen überbetrieblichen Transferierbarkeitswert besitzt, längerfristig also als arbeitsplatzsichernde Weiterbildungsmaßnahme nicht unbedingt geeignet ist. Dies, zumal die individuelle Handlungskompetenz des Weiterzubildenden – und damit seine Fähigkeit, neuen Situationen adäquat zu begegnen – auf diese Art nicht sonderlich gesteigert werden dürfte. Bezogen auf das Ziel der Qualifizierungsoffensive, vornehmlich Arbeitslose zu qualifizieren, muß die vom IAB einmal mehr bestätigte Tatsache, daß sich der größte Erfolg von Vollzeit-Weiterbildungsmaßnahmen bei den deutschen männlichen unter 35jährigen Idealarbeitnehmern der Kernbelegschaften einstellte, zu denken geben.

Dabei steht auch außer Frage, daß die Betriebe ihre Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten Jahren erheblich intensivierten. Nach einer von der BDA im vergangenen Sommer veröffentlichten Umfrage stieg die Zahl der Teilnehmer an betrieblichen Maßnahmen von 1983 bis 1985 um 42%, die Ausgaben der Betriebe stiegen um 53% (KND, Nr. 57 vom 4.8.87). Dies allerdings bei Beibehaltung der alten Chancenverteilungsstrukturen zwischen den Belegschaftsteilen und, vor allem, bei Stagnation der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt: Der Zuwachs bei den Betrieben ging auf das

Konto zurückgehender Weiterbildungsbeteiligung bei allgemeiner und politischer Weiterbildung, wie die Infratest-Weiterbildungsquerete 1985 ausweist – Felder im übrigen, die zunehmend von den Betrieben besetzt werden, wie die BDA zu berichten weiß. Rechnet man hinzu, daß die Hauptadressaten der Qualifizierungsoffensive Arbeitslose waren, dann erlangen diese Tendenzen vor dem Hintergrund des Einfrierens der Mittel der Bundesanstalt für Arbeit und der Weisungen aus Nürnberg, von denen das „Handelsblatt“ schon letzten Juli berichtete (Handelsblatt vom 20. 7. 87), nur noch solche Maßnahmen zu unterstützen, die den Teilnehmern nach erfolgreichem Abschluß Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen, besondere Bedeutung: Die Tendenzen zielen wohl unmißverständlich auf einzelbetriebliche Bedarfsdeckung. Ihr sind die Zielgruppen der Qualifizierungsoffensive unter- und zuzuordnen. Wie rigide dabei verfahren wird, geht aus dem zitierten Bericht der „Frankfurter Rundschau“ vom 10. März dieses Jahres hervor: In Hanau richtete das DGB-Berufsförderungswerk im August 1987 vier Werkstätten für einen Modellehrgang ein. Im kommenden August werden sie wieder geschlossen, weil die Unterstützungsgelder gestrichen wurden: Für die bereits angenommenen Betroffenen gibt es hier keine Chance mehr, an den Segnungen der Qualifizierungsoffensive zu partizipieren.

Sisyphosarbeit: Die Nutzung betrieblicher und branchenspezifischer Handlungskonstellationen für arbeitnehmerorientierte Weiterbildung

Es ist sicherlich überpointiert zu behaupten, die Qualifizierungsoffensive sichere zwar die Chancen der Betriebe, der „japanischen Herausforderung“ zu begegnen, nicht aber die Chancen der Arbeitnehmer auf Beschäftigung – was ja eigentlich zuallererst das Ziel von beruflicher Weiterbildung sein sollte. In diese Richtung bewegt sich aber der Trend der Maßnahmen; und zwar mit zunehmender Eindeutigkeit.

Gerade deshalb soll nicht darauf verzichtet werden, auf Einzelfälle hinzuweisen, die diesem Trend entgegenstehen. Da sind einmal die partizipatorisch angelegten Organisationsentwicklungsmodelle im Rahmen von HdA-Projekten wie das Peiner oder das Tübinger Modell. Gerade HdA-Modelle laufen aber Gefahr, auf Dauer von den Betrieben um ihre partizipatorischen Elemente „bereinigt“ zu werden. Auch Formen betriebsnaher – aber eben nicht: betrieblicher – Weiterbildung, wie sie von „Arbeit und Leben Niedersachsen“ initiiert wurden, gehören hierher.

Noch realitätsbezogener scheinen mir aber Versuche von Betriebsräten und Gewerkschaften, betriebs- und branchenspezifische Handlungskonstellationen zu nutzen. Da gibt es einmal die explizit arbeitsplatzsichernden Vereinbarungen über Rotationsweiterbildung wie bei Blohm & Voss und bei Krupp Stahl. Sinn dieser Vereinbarungen ist es, bei möglichst geringem Personalabbau Beschäftigungsverhältnisse sowohl arbeitsvertraglich als auch über Betriebsvereinbarungen abzusichern, in dem jeweils ein Teil der Belegschaft befristet aus dem Arbeitsprozeß ausscheidet und neue Qualifikationen erwirbt, die zum Teil durchaus betriebsübergreifende Reichweite besitzen, mithin nicht auf den Einzelbetrieb fixiert sind. Branchenspezifische Beispiele sind die jüngst getroffenen Abmachungen in der Chemieindustrie zwischen IG Chemie, Papier und Keramik und der Deutschen Shell und der Rahmentarifvertrag, den die IG Metall und die Metallarbeitgeber in Nordwürttemberg/Nordbaden abgeschlossen haben. In beiden Fällen wurde das Recht auf Formen beruflicher Weiterbildung der einzelnen Arbeit-

nehmer festgeschrieben, die einen breiteren Anwendungsbereich der erworbenen Qualifikationen ermöglichen.

Literatur

- BOLDER, A.: Arbeitnehmerorientierte berufliche Weiterbildung im Zeichen neuer Technologien. Eine kritische Bestandsaufnahme der Weiterbildungsforschung (Berichte des ISO, 35). Köln 1986.
- BOLDER, A.: Berufliche Weiterbildung im Arbeitnehmerinteresse. Eine Literaturdokumentation (Berichte des ISO, 36). Köln 1987.
- BUNK, G.P./ZEDLER, R.: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Köln 1986.
- DIETERICH, I./WEYMANN, A.: Arbeitslosigkeit, Weiterbildung und Handlungskompetenz. In: HERLYN, I./WEYMANN, A. (Hrsg.): Bildung ohne Berufsperspektive? Frankfurt und New York, S. 145–172.
- HOFBAUER, H./DADZIO, W.: Mittelfristige Wirkungen beruflicher Weiterbildung. Die berufliche Situation von Teilnehmern zwei Jahre nach Beendigung der Maßnahme. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 20 (1987), 2, S. 129–141.
- KOLZEN, H.P.: Das Lernstatt-Modell bei der HANNEN-BRAUEREI. In: Personal 36 (1984), 6, S. 234–238.
- LUKIE, M.: Betriebliche Weiterbildung als Instanz sozialer Integration. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 80 (1984), 5, S. 323–329.
- REICHART, L.: Lernstatt – die deutsche Alternative. In: Personal 36 (1984), 6, S. 231–233.
- WELTZ, F., u. a.: Facharbeiter und berufliche Weiterbildung. Überlegungen zu einer explorativen Studie (Schriften zur Berufsbildungsforschung, 10). Hannover 1973.
- WITTWER, W.: Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München usw. 1982.

Anschrift des Autors:

AXEL BOLDER, Dr. rer. pol., Siebengebirgsallee 101, 5000 Köln 41

JOCHEN KADE

Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge

*Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie.**

Betrachtet man die bisher dominierende bildungstheoretisch inspirierte Auseinandersetzung mit der sog. Qualifizierungsoffensive (vgl. insbes. GEISSLER/PETSCH/SCHNEIDER-GRUBE 1987, MEISEL u. a. 1987, SCHLUTZ/SIEBERT 1987, MARKERT 1986, NUISSL 1985), dann mag das Thema dieses Beitrags verwundern, wenn nicht sogar befremden. Denn diese Diskussion setzt in der Regel einen Konsens über das voraus, was heute unter Bildung zu verstehen ist und worin dementsprechend die pädagogische Aufgabe von Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsinstitutionen besteht. Vor diesem Hintergrund werden dann vor allem zwei Problemkreise erörtert: Zum einen geht es um

* Ich danke CHRISTIAN LÜDERS für die kritische Lektüre des Rohmanuskripts.

die eher *bildungstheoretische* Frage, ob und inwiefern die Qualifizierungsoffensive zugleich eine (Weiter-)Bildungsoffensive darstellt. Zum anderen ist die Diskussion *bildungspolitisch* motiviert. Das Ziel ist die wissenschaftliche Legitimation von Bildungsansprüchen gegenüber den politischen und ökonomischen Optionen, die mit Programm und gesellschaftlicher Realität der Qualifizierungsoffensive verbunden sind. Trotz ihres auf Gestaltung der Realität bezogenen Anspruchs bleibt diese Diskussion jedoch merkwürdig folgenlos. Eher zeichnet sich das Bild eines stabilisierten Nebeneinanders von *einflußloser Bildungskritik und defizitärer Erwachsenenbildungspraxis* ab. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive oszilliert dabei zwischen zwei Polen, wünschbaren „Bildungswelten“ auf der einen, realen und realmöglichen „Welten“ von Erwachsenenbildungsinstitutionen auf der anderen Seite (vgl. die Formulierung von TENORTH 1983, S. 351). Daß der Brückenschlag von der Erwachsenenbildungstheorie zur historisch gegebenen Praxis kaum gelingt, dafür vor allem die „schlechten“ gesellschaftlichen Verhältnisse verantwortlich zu machen, scheint mir nun jedoch zu kurz gegriffen. Einen wesentlichen Grund sehe ich auch in der unterentwickelten „Tatsachengesinnung“ der Erwachsenenpädagogik. Sie verfügt über keine Theorie, die den von Anbeginn an *widersprüchlichen* Verlauf der Entwicklung des Individuums in modernen Gesellschaften ausreichend berücksichtigt.

In dieser Hinsicht ist die Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive und der Weise, wie sie bisher geführt wird, besonders aufschlußreich. Denn damit kommt wieder verstärkt der Qualifikationsbegriff ins Blickfeld, eine Kategorie, die für eine „realistische Wendung in der Bildungstheorie“ (BAETHGE 1974, S. 479; vgl. auch KADE 1983) steht. In dem Maße, in dem sich der Begriff Qualifikation von der Anbindung an den Bereich der Ökonomie und beruflichen Arbeit löst, weil Qualifizierung zu einem allgemeinen *kulturellen* Entwicklungsmuster wird, werden zugleich die Grenzen eines Bildungsverständnisses unverkennbar, das auf einem von Qualifikation abgehobenen Subjektbegriff beruht. Fragwürdig wird damit der Typ von bildungstheoretischer Diskussion, der sich vor allem an der Frontstellung *gegen* die Qualifizierungsoffensive entzündet.

Im folgenden soll daher die Perspektive verschoben werden. Ich gehe von der Qualifizierungsoffensive als einer der Erwachsenenbildung *vorausgesetzten* gesellschaftlichen Realität aus, die, wenn auch nicht als *factum brutum*, so doch zumindest als Deutung von Realität existiert. Es geht um die Erörterung der *Konsequenzen*, die das in der Qualifizierungsoffensive zum Ausdruck kommende Muster individueller Vergesellschaftung für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildungstheorie hat. Was sonst eher Kritikpunkt ist, nämlich daß die Qualifizierungsoffensive nicht Resultat pädagogischer, sondern politischer und ökonomischer Interessen ist, das macht also gerade ihren bildungstheoretischen „Wert“ aus. Dabei ist der Aspekt der Verlagerung von Bildungsbemühungen von den öffentlich-staatlichen Institutionen in den Bereich privatwirtschaftlicher Verantwortung von nachrangiger Bedeutung. Im Zentrum steht vielmehr das Thema „Qualifikation“.

Zunächst resümiere ich unter Bezugnahme auf die zentralen Aspekte des Qualifikationsbegriffs die wesentlichen Argumente der bisherigen bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive. Ich analysiere dann das dieser Diskussion zugrundeliegende Argumentationsmuster und konfrontiere es mit gesellschaftstheoretischen Befunden über die Moderne. Davon ausgehend frage ich, welche

Momente des Subjektbegriffs für eine Erwachsenenbildungstheorie „gerettet“ werden können, die die Anschlußfähigkeit für die historisch gegebenen Formen von Bildung in den Erwachsenenbildungsinstitutionen aufrechterhalten will. Der dazu skizzierte, gegenüber seiner emphatischen Fassung zurückgenommene Subjektbegriff gibt zugleich den Blick für eine neue gesellschaftliche Problemlage frei, die mit der Universalisierung von Qualifikation als kulturelles Muster verbunden ist. Es wird zu einer bildungstheoretischen Frage, in welcher Weise sich Erwachsenenbildung auf Motive der Suche nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit bezieht bzw. beziehen soll.

1.

(a) Grundlegend für das Verständnis dessen, worauf mit dem Qualifikationsbegriff abgehoben wird, ist der Bezug individueller Entwicklung auf *Anwendungssituationen*. In dieser Hinsicht sind Qualifikationen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in Rücksicht auf ihre Anwendung in konkreten Lebens- bzw. Berufssituationen erworben werden.

Im Qualifikationsbegriff ist insofern der Gedanke aufgehoben, der in der klassischen Bildungstheorie HUMBOLDTS den Begriff Ausbildung kennzeichnet, den Gegenbegriff zur Bildung. Während Bildung als Maßstab menschlicher Entwicklung in der Person als Selbstzweck verankert ist, kommt unter dem Aspekt von Ausbildung der Mensch als *Mittel* für außerhalb von ihm liegende Zwecke in Betracht. Ziel ist nicht die Vollendung, Vervollkommen, Entfaltung seiner inneren *Kräfte*, in diesem Sinne seines Selbstes, sondern die ausreichende Ausbildung für die Bewältigung von gesellschaftlich vorgegebenen Handlungsaufgaben, die vor allem im Bereich ökonomisch definierter beruflicher Arbeit angesiedelt werden.

(b) Soweit in der Kritik der Qualifizierungsoffensive auf das Merkmal des Anwendungsbezugs abgehoben wird, findet meist noch eine Dramatisierung statt, indem – gewissermaßen unter Rückgriff auf die MARXSche Unterscheidung von Gebrauchswert und Tauschwert, von Arbeits- und Verwertungsprozeß – Qualifikation mit dem *Verwertungsgedanken* zusammengebracht wird. Im Kontext dieser Thematisierung besteht die Kritik an der Qualifizierungsoffensive darin, daß menschliche Entwicklung von den Imperativen ökonomischer Verwertungsinteressen bestimmt wird. Und darin wird dann eine *Entfremdung* des Menschen von seinem eigentlichen, individuellen inneren Selbst gesehen.

Diese Kritik folgt auch insofern dem Argumentationsmuster klassischer Bildungstheorie, als von einem Gegensatz von *Bildung und Ökonomie* ausgegangen wird, der meist noch mit dem Gegensatz von *Individuum und Gesellschaft* verschmolzen wird. Dabei wird in der Regel nicht systematisch zwischen Ökonomie überhaupt und einer besonderen Form, etwa kapitalistischer Ökonomie, unterschieden, ebensowenig wie zwischen Gesellschaft überhaupt und einer besonderen Gesellschaft, etwa der bürgerlichen oder der Industriegesellschaft. Meist geht die Kritik an der Qualifizierungsoffensive mit der Parteinahme für das Individuum gegen gesellschaftliche und ökonomische Verwertungsimperative überhaupt einher.

(c) Ein dritter Kritikpunkt betrifft das mit dem Qualifikationsbegriff verbundene

Merkmal der *Marktabhängigkeit* individueller Entwicklung. Denn mit dem Qualifikationsbegriff wird eben nicht nur die stofflich-inhaltliche Seite von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Thema gemacht, sondern auch ihre gesellschaftlich-soziale Seite. Wer Qualifikationen erwirbt, stellt damit zwar einerseits einen Bezug zwischen sich und gesellschaftlichen Handlungssituationen her: Mit bestimmten Qualifikationen ist man in der Lage, konkrete Arbeiten bzw. Tätigkeiten auszuführen. Aber dieser Zusammenhang zwischen erworbenen Qualifikationen und konkreten Anwendungssituationen besteht zunächst gewissermaßen nur ideell, d. h. der Möglichkeit nach. Der Erwerb von Qualifikationen erlaubt nicht bereits unmittelbar deren Anwendung. Qualifikationen werden etwa im Bildungssystem erworben, ihre Anwendung aber geschieht im Beschäftigungssystem, also in einer anderen, vom Bildungsbe- reich relativ unabhängigen gesellschaftlichen Institution. Wer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als Qualifikationen (für etwas) erwirbt, ist dadurch also notwendig auf den Arbeitsmarkt bezogen, auf dem er mit anderen, die über gleiche oder ähnliche Qualifikationen verfügen, darum konkurriert, seine Qualifikationen auch einsetzen zu können und dafür entlohnt zu werden. Unter diesem Aspekt sind im Bildungssystem erworbene Qualifikationen also *Ansprüche* auf bestimmte dem Individuum vorgegebenen Betätigungsgelegenheiten und Aneignungsmöglichkeiten gesellschaftlichen Reichtums (oder auch Mangels). Von BOURDIEU (1981) ist dieser Zusammenhang als Verhältnis von *Titel* und *Stelle* erörtert worden.

Die bildungstheoretische Kritik hängt sich in dieser Hinsicht einerseits am Merkmal der *Austauschbarkeit* auf. Diese wird zu einer Eigenschaft der Individuen, indem sie Qualifikationen erwerben. Denn damit realisiert sich das Individuum eben nicht in seiner Besonderheit und Einzigartigkeit. Qualifikationen stellen vielmehr allgemeine Muster von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dar. Sie sind von den Anwendungssituationen her definiert, nicht von den besonderen Personen her, die ihre Qualifikationen einbringen. Die Personen kommen gewissermaßen nur als *Träger* von Qualifikationen in Betracht. Und insofern werden Individuen über den Erwerb von Qualifikationen gleich gemacht, sie werden *vergleichbar* und treten als *Konkurrenten* um relativ knappe Arbeitsmöglichkeiten in ein soziales Verhältnis zueinander.

Andererseits richtet sich die Kritik auch gegen die mit der Marktabhängigkeit verbundene, kontinuierliche Tendenz des Veraltens und der Entwertung von Qualifikationen. Und damit gegen den dadurch für die Individuen entstehenden Zwang lebenslanger Qualifikation bzw. Weiterbildung, um den gesellschaftlichen Ansprüchen gewachsen zu sein, deren Erfüllung zur Bedingung der Aufrechterhaltung individueller Existenz wird. Die Qualifizierungsoffensive wird als Ausdruck eines „lebenslänglichen“ *Anpassungszwangs* der Individuen an gesellschaftliche Entwicklungen und einen technisch-ökonomischen Fortschritt begriffen, der einer anderen Entwicklungslogik gehorcht als der individuellen Bildung. Die Qualifizierungsoffensive – so die Kritik – positiviert damit die *Fremdbestimmung* individuellen Lebens.

Der bildungstheoretischen Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive liegt also ein *dichotomes Argumentationsmuster* zugrunde:

- Der Pol, den der Bildungsbegriff besetzt, steht für einen Modus menschlicher bzw. individueller Entwicklung, der sich an einem emphatischen Subjektverständnis im Sinne von Selbstbestimmung, Selbstbewußtwerdung und Selbstverwirklichung orientiert;

- Vom Standpunkt der Qualifikation geht es dagegen um einen Entwicklungsmodus, der durch gesellschaftlich-ökonomische Verwertungsimperative geprägt ist. Es kennzeichnet die Qualifizierungsoffensive, daß sie sich nicht an den Interessen der Individuen, der Menschen oder auch der Arbeitnehmer orientiert. Die Kritik bedient sich dabei einer Semantik, in der Fremdbestimmung, Entsubjektivierung und Entindividualisierung einen prominenten Platz einnehmen.

Zugleich wird die Qualifizierungsoffensive kritisiert, weil sie die Selbstbewußtwerdung der Individuen blockiert. Indem diese zu bloßen Trägern von Qualifikationen herabgesetzt werden, findet ein Prozeß der Verdinglichung und Auflösung einer von den Qualifikationen unabhängigen individuellen Identität statt. Zum Problem wird dieses Identitätsvakuum erst dann, wenn dadurch die Inanspruchnahme der Qualifikationen gefährdet ist und die Bereitschaft der Individuen, sich entsprechend den gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu qualifizieren.

2.

Das der vorangehend skizzierten Argumentation zugrundeliegende Bildungskonzept orientiert sich an einem Modell menschlicher Entwicklung, für das die *Verknüpfung des Individuums mit dem Subjektbegriff* zentral ist, dergestalt, daß die Entwicklung des Individuums als Entfaltung seiner Subjektqualität ausgelegt wird. Deren Struktur ist die des Selbstverhältnisses (vgl. TUGENDHAT 1979). Es findet seine Verlaufsform darin, daß der Mensch versucht – wie HUMBOLDT es im Fragment über die „Theorie der Bildung des Menschen“ ausdrückt –, „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (HUMBOLDT 1969, S. 235). Bildung ist in diesem Sinne ein Prozeß, in dem sich das Individuum dadurch selbst konstituiert, daß es sich die objektive Welt subjektiv aneignet (vgl. im Kontext der Erwachsenenpädagogik etwa SIEBERT 1987, S. 138; GEISSLER/KADE 1982). Dieser Prozeß der Subjektwerdung ist mit drei Perspektiven verbunden:

- der Entfaltung der ans Individuum gebundenen subjektiven Kräfte, wodurch das Individuum zugleich zum Subjekt einer besonderen, allein ihm als einzelner zurechenbaren Biographie wird;
- dem darauf aufbauenden Projekt, das Individuum auch zum Subjekt seiner gesellschaftlichen Konstitution zu machen, in dem Sinne, daß es seine gesellschaftlichen Voraussetzungen selbst produziert und seine Geschichte bewußt hervorbringt;
- dem Projekt eines politischen Kollektivsubjekts, das auf individuelle und gesellschaftliche Selbstbestimmung abzielt – wie auch immer dieses Kollektivsubjekt interpretiert wurde, anthropologisch als Menschheit, bürgerlich als aufgeklärte Öffentlichkeit oder revolutionär als Proletariat.

Konfrontiert man diese bildungstheoretische Zielprojektion mit gesellschaftstheoretischen Befunden über den Entwicklungsprozeß des Individuums in modernen Gesellschaften, so zeigt sich die Einseitigkeit dieses hochabstrakten Menschenbildes.

BECK etwa beschreibt den Strukturwandel im Übergang von traditionellen zu modernen Gesellschaften unter dem Stichwort „Individualisierung“ als einen Prozeß, in dem das Individuum aus der Einbindung in „historisch vorgegebene Sozialformen... im Sinne

traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“ herausgelöst wird und „traditionale Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ (BECK 1986, S. 206) verliert. Diese soziale „Freisetzung“ und kulturelle „Entzauberung“ wird als realgeschichtliche Voraussetzung des in der Moderne entstehenden utopischen Programms der Subjektwerdung gedeutet. In der Realität verläuft dieser Prozeß jedoch von Anbeginn an widersprüchlich, weil dieselben gesellschaftlichen Ereignisse, die den Menschen von ihren traditionellen Bindungen befreien, zugleich seine Subjektwerdung strukturell beschränken. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Durchsetzung des freien Lohnarbeiters und des Marktmechanismus als gesellschaftliche Organisationsform. Damit treten an die Stelle der alten, traditionellen Abhängigkeiten die „formalen Optionen und existenziellen Risiken der Marktgemeinschaft“ (BONSS/DUBIEL 1987, S. 49).

Indem Bildungstheorie den Subjektbegriff ins Zentrum stellt, nimmt sie also Partei für eine Seite der widersprüchlich verlaufenden Entwicklung des Individuums. Durch diese Kontrastperspektive stellt sich Qualifizierung als Organisationsform individueller Entwicklung nur *negativ* dar. Daß sie auch ein Moment der, allerdings marktbezogenen Subjektwerdung des Individuums darstellt, insofern es nämlich damit Ansprüche an die Gesellschaft erwirbt, bleibt außer Betracht. Was in den Mittelpunkt rückt, ist der Aspekt der Fremdbestimmung. Daher stellt sich in dieser Sicht die Qualifizierungsoffensive als Symptom einer, zudem noch als irreversibel gedachten Verfallsgeschichte von Bildung dar. So etwa, wenn MARKERT festhält, daß eine „Orientierung der ‚Qualifizierungsoffensive‘ an einem allgemeinen, umfassenden Bildungsbegriff... nicht zu erkennen“ ist, zugleich aber einklagt: „Die ‚Qualifizierungsoffensive‘ läuft Gefahr, wenn sie nicht als umfassende ‚Bildungsoffensive‘ konzipiert wird, eine kurzfristige Anpassung der bestehenden Qualifikationsstruktur an gewandelte Arbeitsmarktbedürfnisse... zu bleiben“ (MARKERT 1986, S. 137).

Ebenso wie die positiven Momente von Qualifikation unter dem Aspekt der Subjektwerdung nicht in den Blick kommen, so auch nicht die negativen Momente von Bildung, nämlich daß das Ziel der Subjektwerdung nicht nur Ausdruck von Freiheit ist, sondern auch noch einmal Ergebnis gesellschaftlichen Zwangs. Eine von dieser abstrakten Subjektutopie geleitete Erwachsenenbildung droht diesen Zwang – wider die eigenen Absichten – zu reproduzieren, indem sie dem Erwachsenen Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Leistungen abverlangt, die er aus strukturellen Gründen entweder nicht erfüllen kann oder mit denen er einer beständigen Überlastung ausgesetzt ist (vgl. auch ADORNO 1972). Wenn etwa am Weiterbildungsgutachten der Regierung von Baden-Württemberg (1984) kritisiert wird (z.B. NUSSL 1985), daß es der Erwachsenenbildung nicht die Aufgabe zuweise, die Erwachsenen über die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Existenz aufzuklären, dann wird auf ein Bildungsverständnis Bezug genommen, daß das *Programm der Subjektwerdung über Reflexion* verabsolutiert, für alle zum verbindlichen Maßstab ihrer Lebenspraxis macht. Gerade wenn man den Anspruch stellt, von der Erwachsenenbildungstheorie her einen Bezug zu den historisch gegebenen Erwachsenenbildungsinstitutionen herzustellen, scheint mir bedenkenswert, worauf LUHMANN verweist: „Die noch nicht realisierten Freiheitsversprechungen der bürgerlichen Revolution werden immer wieder eingeklagt, ohne daß man fragt, wie das Individuum mit der Reflexionslast der Selbstbestimmung zurechtkommt“ (LUHMANN 1987, S. 127).

Wenn die gesellschaftlichen Bedingungen für die Realisierung eines Bildungskonzeptes fehlen, das auf einen Subjektbegriff abhebt, der sich an frühbürgerlichen Formen von Autonomie und allseitiger Entwicklung orientiert, an der Einheit des Individuums als gesellschaftliches Handlungs-, Erfahrungs- und Erkenntnissubjekt, dann blockiert es eine bildungstheoretisch ausgewiesene Eröffnung von Perspektiven für die Gestaltung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, wenn auf der Ebene der individuellen Subjekte an Synthetisierungsansprüchen festgehalten wird, die die Versöhnung von Individuum und Gesellschaft, von individueller Erfahrung und gesellschaftlichem Handeln voraussetzen bzw. zum Ziel haben.

Die bildungstheoretische Kritik der Qualifizierungsoffensive bleibt aber dieser Einheitsfigur verhaftet, gerade weil sie noch einmal das Verhältnis von Bildung und Qualifikation auf der Basis eines *Gegensatzes von Kultur und Ökonomie* diskutiert. Wenn aber die Grenzen zwischen beiden Sphären längst durchlässig geworden sind (vgl. DUBIEL 1986) und Qualifikation zu einem universellen, kulturellen Entwicklungsmuster geworden ist, weil die „individualisierende Erfahrung von Mobilitäts- und Konkurrenzzwängen, die der Arbeitsmarkt vermittelt..., mittlerweile die zentrale Erfahrung des Erwachsenen“ ist und sich „Verwertungskalküle in alle Erfahrungsbereiche“ (BONSS/DUBIEL 1987, S. 52f.) ausgebreitet haben, dann erscheint es wenig perspektivreich, noch auf einer Authentizität von „Bildung und Kultur“ (KUHLENKAMP 1987, S. 155) gegen das „gesellschaftliche Umfeld“ zu insistieren. Es bringt ein romantisches Bild von Erwachsenenbildung zum Ausdruck anzunehmen, es gäbe noch einen Bereich, und der wäre die Erwachsenenbildung, in dessen Schutz sich das Individuum „frei von gesellschaftlicher Vermittlung“ (BONSS/DUBIEL 1987, S. 53) wähen könnte. BONSS/DUBIEL konstatieren in dieser Hinsicht einen „Wandel im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, dessen Resultat mit der klassischen Dichotomie von Entfremdung (in der Gesellschaft) und Freiheit (jenseits von ihr) nicht mehr beizukommen ist“ (ebd., S. 53). Daher – und das läßt sich als Kritik an der Abstraktheit des Subjektbegriffs lesen, der die Auseinandersetzung mit der Qualifizierungsoffensive wesentlich prägt – macht es „keinen Sinn mehr, die Frage der Entfaltung von Individualität unabhängig von vorgegebenen Entfaltungsmedien zu stellen, sprich: von Arbeitsmarktchancen, Bildungs- und Konsumchancen“ (ebd., S. 53).

Damit aber verliert ein hochidealisierter emphatischer Subjektbegriff, der sich über den Gegensatz zur Qualifikation profiliert, auch seine utopische Qualität, er ist nicht bloß empirisch gehaltlos. Wenn – wie BONSS/DUBIEL als These in ihrer gesellschaftstheoretischen Skizze formulieren – der „bislang exzentrisch gedachte Pol der Individualität ins gesellschaftliche Zentrum“ (ebd., S. 53) rückt, ohne aber damit zum gesellschaftlichen Subjekt zu werden, dann ist damit eine gesellschaftliche Entwicklung beschrieben, die auch bildungstheoretisch folgenreich ist.

Worauf die Diskussion mit der Qualifizierungsoffensive bereits hingedeutet hat, das wird nunmehr noch ein Stück weit bedenkenswerter, nämlich das *Bildungskonzept* von der ausschließlichen Bestimmung über den *Subjektbegriff* zu lösen. Wenn Subjektwerdung nur *ein* bildungsrelevanter Modus individueller Entfaltung ist, dann wird Erwachsenenbildungstheorie damit zugleich aufnahmefähig für die Auseinandersetzung mit einem neuen Typus von gesellschaftlichen Problemlagen, die sich erst auf der Grundlage einer weit fortgeschrittenen Individualisierung von Lebenslagen stellen,

dem, was etwa BECK als Suche nach einer „neuen Art sozialer Einbindung“, als „Reintegrationsdimension“ (BECK 1986, S. 206) individueller Entwicklung bezeichnet. Der zentrale Stellenwert, den der Subjektgedanke in der Erwachsenenpädagogik einnimmt, hat damit verhindert, daß sich auf *Gemeinschaftsmotive*, die von Teilnehmern mit der Erwachsenenbildung verbunden werden, anders als abgrenzend bezogen wurde. Was HONNETH als dringliche Frage in Hinblick auf die Soziologie formuliert, ist, denke ich, in gleichem Maße für die Erwachsenenpädagogik von Bedeutung: „In welchem Maße ist ein allgemeiner Zugewinn an persönlicher Identität, der mit der sozialstrukturellen Erweiterung von individuellen Handlungsspielräumen objektiv möglich scheint, auch von der Bedingung einer Herausbildung posttraditionaler Gemeinschaften abhängig?“ (HONNETH 1987, S. 319; vgl. auch KADE 1988).

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: ders.: Soziologische Schriften I. Frankfurt 1972, S. 42–85.
- BAETHGE, M.: Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: WULF, C. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 478–484.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
- BONSS, W./DUBIEL, H.: Zwischen Feudalismus und Post-Industrialismus. Metamorphosen der Leistungsgesellschaft. In: Freibeuter. Vierteljahresschrift für Kultur und Politik (1987), H. 32, S. 45–56.
- BOURDIEU, P. u. a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt 1981.
- DUBIEL, H.: Autonomie oder Anomie. Zum Streit über den nachliberalen Sozialcharakter. In: BERGER, J. (Hg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen 1986, S. 263–281.
- GEISSLER, KH. A./PETSCH, H.-J./SCHNEIDER-GRUBE, S. (Hg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive. Tutzing 1987.
- GEISSLER, KH. A./KADE, J.: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München/Wien/Baltimore 1982.
- HONNETH, A.: Soziologie. Eine Kolumne. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken (1988), H. 4, S. 315–319.
- HUMBOLDT, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen. In: ders., Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt 1969, S. 234–240.
- KADE, J.: Bildung oder Qualifikation. Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik (1983), H. 6., S. 859–876.
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Theorie der Erwachsenenbildung vom Teilnehmer aus. Weinheim 1988.
- KUHLKAMP, D.: Die Antiquiertheit der Weiterbildung. Zum gegenwärtigen Funktions- und Bedeutungswandel des organisierten Lernens Erwachsener. In: SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. 1987, S. 125–159.
- LUHMANN, N.: Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum. In: OLK, TH./OTTO, H.-U. (Hg.): Soziale Dienste im Wandel 1. Helfen im Sozialstaat. Neuwied 1987, S. 121–137.
- MARKERT, W.: Qualifizierungsoffensive – Theoretische Begründung und praktische Relevanz für die berufliche Erwachsenenbildung. In: SIEBERT, H./WEINBERG, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1986), H. 17, S. 126–138.
- MEISEL, K. u. a.: Berufliche Bildung. Erwachsene in der Krise der Arbeitsgesellschaft. Bonn 1987.
- NUSSL, E.: Zukunftschance Weiterbildung?! Zu neueren konservativen Weiterbildungskonzepten. Dargestellt am baden-württembergischen Bericht „Weiterbildung: Herausforderung und Chance“. In: SIEBERT, H./WEINBERG, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1985), H. 15, S. 16–31.
- SCHLUTZ, E./SIEBERT, H. (Hg.): Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher

- Sicht. Allgemeinbildung, Weiterbildungspolitik, Qualifizierungsoffensive, politische Bildung. Bremen 1987.
- SIEBERT, H.: Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung. In: HEID, H./HERRLITZ, H.-G. (Hg.): Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der DGfE. Weinheim und Basel 1987, S. 137-140.
- TENORTH, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik (1983), H. 3, S. 347-358.
- TUGENDHAT, E.: Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt 1979.
- WEITERBILDUNG: Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission „Weiterbildung“, erstellt im Auftrag der Landesregierung von Baden-Württemberg. Stuttgart 1984.

Anschrift des Autors:

Dr. JOCHEN KADE, Ismaninger Str. 126, 8000 München 80

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI

Einführender Überblick

Das Thema der Arbeitsgruppe fand unerwartete Resonanz – bei den Kongreßbesuchern, der Fachöffentlichkeit und den Medien. „Bildung 2000“ war offensichtlich mehr als ein Und-auch-Thema, was sich ebenso in den Presseberichten widerspiegelte. Struktur- und Wertewandel fordern das Beschäftigungs- und Bildungssystem heraus. Die Frage nach der Zukunft der Bildung, die sich nicht in beruflich verwertbaren Qualifikationen erschöpfen kann, stellt sich im Zusammenhang mit der Erhaltung der Arbeit und der Gestaltung der Freizeit.

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hamburg) referierte über schulische Perspektiven für eine Bildung über das Jahr 2000 hinaus. Dabei ging er von gesellschaftlichen Trends aus, die sich in den nächsten Jahrzehnten in besonders starker Weise auf das Schulwesen auswirken werden: Demographische Entwicklungen, Veränderungen der Berufsarbeit und das weitere Vordringen alter und neuer Medien. In der Diskussion zeigte sich, daß vor allem TILLMANNs Ausführungen zur Zukunft der Berufsarbeit auf Interesse, aber auch auf Widerspruch stießen. Er wandte sich gegen „vorschnelle Thesen von einer künftigen Freizeitgesellschaft“, indem er ausführte: „Gewiß gibt es deutliche Entwicklungslinien, die auf eine Reduzierung der Zeit für Erwerbsarbeit im Lebenslauf verweisen. Der Berufseintritt erfolgt später, Pensionierungen setzen zunehmend früher ein, auch die Wochenarbeitszeit wird verkürzt. Zugleich ist aber auch zu sehen, daß Erwerbsarbeit von bisher davon ferngehaltenen Bevölkerungsgruppen (vor allem den Frauen) zunehmend als erstrebenswert angesehen wird – und zwar vor allem als Basis eigener Selbständigkeit. Auch wer phasenweise auf Erwerbsarbeit verzichtet, möchte seine beruflichen Qualifikationen erhalten, damit der Wiedereinstieg gelingt.“ TILLMANN folgerte daraus, daß auch weiterhin die künftige Berufstätigkeit der Schüler/innen als abhängige Arbeitnehmer ein zentrales Bestimmungsmoment schulischer Bildungsarbeit zu sein habe. „Schulische Bildungskonzepte müssen realistisch davon ausgehen, daß auch künftig Schülerinnen und Schüler über lange Strecken ihres Lebens erwerbstätig sein werden – und daß Schule darauf kritisch vorbereiten muß.“ Selbstverständlich sei auch die zunehmende Freizeit eine für Bildungskonzepte ernstzunehmende gesellschaftliche Entwicklung, doch die angemessene Relation zur Bedeutung der Berufsarbeit dürfe dabei nicht aus dem Auge verloren werden. TILLMANN entwickelte sodann in enger Anlehnung an das gemeinsam mit KLEMM und

ROLFF verfaßte Buch „Bildung für das Jahr 2000“ Szenarien weiterer Schulentwicklung. Von dort empfahl er, die künftige schulische Arbeit an einem umfassenden und kritischen Bildungsbegriff zu orientieren, statt jeweils den jüngsten gesellschaftlichen Trends und den angeblich damit verbundenen „modernen“ Qualifikationen hinterherzulaufen.

FRANZ PÖGGELER (Aachen) plädierte in seinem Referat für eine Erneuerung der Lehrziele und -inhalte in den Schulen. Die „essentials“ des Unterrichts müßten mehr verdeutlicht werden. Für die Vorbereitung auf den Beruf sei seit altersher im Bildungswesen viel getan worden. In Zukunft werde vor dem Hintergrund von Arbeitszeitverkürzung, Kurzarbeit und Arbeitslosigkeit die Freizeitfähigkeit ein ebenso wichtiges Lernziel wie die Berufsfähigkeit sein. Das Lernziel „Freizeitfähigkeit“ werde zum Politikum und auf die Hilfe der Freizeitpädagogik werde es in den nächsten Jahrzehnten nicht weniger ankommen als auf die Berufspädagogik. Hinzu komme, daß noch so viele technische Errungenschaften uns nicht von der Antwort auf die Frage dispensieren könnten, welchen Sinn menschliches Leben habe.

Literatur:

TILLMANN, K.-J./K. KLEMM/H.-G. ROLFF: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek b. Hamburg 1986.

PÖGGELER, F.: In Richtung auf das Jahr 2000. In: Katholische Bildung 88/5 (1987), S. 260–271.

HORST W. OPASCHOWSKI

Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik

1. Die Signalwirkung des Jahres 2000

Als der Amerikaner HERMAN KAHN vor zwanzig Jahren seine Zukunftsentwürfe für das Jahr 2000 veröffentlichte, versah er sie mit dem Untertitel „*A framework for speculation*“. Das Spekulative seiner Ausführungen haben viele Leser schon für die Zukunfts-Wirklichkeit gehalten. Und als der *Club of Rome* 1972 sein Signal über die „Grenzen des Wachstums“ in die Welt setzte, machten Entsetzen und Resignation sich weltweit breit. Simple Hochrechnungen und Computersimulationen wurden vielfach mit Prophezeiungen und Weissagen verwechselt.

Frühzeitige Signale sollen die Augen öffnen und nicht den Blick verstellen. Sie sollen zu Antworten herausfordern auf die Frage: Was passiert – wenn nichts passiert? Wenn wir also die Entwicklung so weiterlaufen lassen, wie sie läuft, wenn wir die Richtung nicht ändern oder gegensteuern.

Manche meinen heute zu Recht, die Zukunft sei auch nicht mehr das, was sie einmal

war. Die Zukunftseuphorien zu Zeiten HERMAN KAHNS sind mittlerweile nüchternen Berechnungen gewichen. Und gäbe es das magische Jahr 2000 nicht, müßte es erfunden werden. Allein das Jahr 2000 vermag noch visionäre Kräfte freizusetzen, obwohl – wiederum nüchtern betrachtet – ein Blick in die Zukunftsentwicklung der nächsten Jahre wenig Anlaß zu visionärem Denken gibt. Denn das Jahr 2000 ist uns heute schon so nah wie das Jahr 1976.

Politiker verhalten sich oft opportunistisch nach der Devise: „Wer sich zuerst bewegt, hat verloren“. Für Pädagogen sollte jedoch ein anderer Grundsatz gelten: „Nur wer sich bewegt, kann gewinnen“. Das Thema „*Bildung 2000*“ soll die Pädagogik daran erinnern, daß sie traditionell eine Pflicht zur Zukunft hat. Die Pädagogen sollten nicht beim Nachdenken über die eigene berufliche Misere und die schlechten Berufsaussichten von Lehrern verharren, sondern sich zum Anwalt der Zukunft machen.

Die Pädagogik braucht Visionen, weil auch die nachwachsenden Generationen eine Zukunft brauchen. Pädagogik kann keine *l'art pour l'art*-Wissenschaft sein, die sich nur mit sich selbst beschäftigt. Zum öffentlichen Auftrag der Pädagogik gehört nicht bloß das Nachdenken über das Gestern und Heute. Die Zukunft wird von Menschen gemacht, also auch von Pädagogen. Vielleicht ist es kein Zufall, das GEORG PICHT in den 60er Jahren mit zwei Veröffentlichungen auf die zwei Seiten eines Problemzusammenhangs hinwies: „*Die deutsche Bildungskatastrophe*“ und „*Mut zur Utopie*“.

2. Utopiedefizit und Paradigmenwechsel

Die Zukunftsgesellschaft wird auch eine Lern- und Bildungsgesellschaft sein; ihre Entwicklung kann nicht dem Zufall oder dem privaten Belieben überlassen bleiben. Die Planung und Gestaltung der Zukunft ist eine öffentliche Aufgabe, die viele Pädagogen gern anderen überlassen möchten. Zukunft ist für Pädagogen heute weitgehend „negativ besetzt“. Pädagogen leiden geradezu an der „Neuen Unübersichtlichkeit“ gesellschaftlicher Theorien, die seit Marx „um den Begriff der Arbeit zentriert“ waren und nun „ihre Überzeugungskraft eingebüßt“ haben. Es gibt keine arbeitgesellschaftlichen Utopien mehr; ein pädagogisches Jammertal tut sich auf. JÜRGEN HABERMAS brachte es ins Bild: „Wenn die utopischen Oasen austrocknen, breitet sich eine Wüste von Banalität und Ratlosigkeit aus“ (HABERMAS 1985, S. 161). Dabei besteht überhaupt kein Anlaß, den Mut zur Zukunft zu verlieren. Denn nicht unsere utopischen Energien sind am Ende, sondern nur eine ganz bestimmte Utopie, die sich seit jeher um das Ideal der Arbeitsgesellschaft kristallisiert hat. „Vollbeschäftigung“ und „Erwerbsarbeit für alle“ erweisen sich als überholte Werte von gestern. Der Paradigmenwechsel von einer Arbeitsgesellschaft (die lebt, um zu arbeiten) zu einer Lebensgesellschaft (die arbeitet, um zu leben) kann durchaus eine Chance für die Zukunft und das „kommunikative“ Zusammenleben der Menschen sein. Der Lebenssinn muß nur neu definiert werden als die Möglichkeit und das Ziel, in Zukunft ein besseres und weniger gefährdetes Leben „nach eigenen Bedürfnissen und Einsichten aus eigener Initiative zu verwirklichen“ (HABERMAS 1985, S. 161f.) und neuen Spielraum für individuelle Lebensgestaltungen innerhalb eines dichten Netzes zwischenmenschlicher Beziehungen zu gewinnen.

3. Die zweite Generation des Wertewandels

Der Wertewandel-Diskussion steht eine neue Phase bevor. Eine zweite Generation des Wertewandels wird uns in den nächsten Jahren beschäftigen und zu schaffen machen. Die vergangenen zwanzig Jahre waren durch einen Wandel der Werte-Hierarchie gekennzeichnet. Nach einer langen Phase der Überbetonung materiellen Sicherheitsdenkens, die durch die Nachkriegszeit bedingt war, also der Orientierung an Einkommen und Besitz sowie des Erwerbs- und Leistungsstrebens, setzte Ende der sechziger Jahre eine Höherbewertung immaterieller Aspekte des Lebens ein. Wer bis dahin viel geleistet hatte, konnte sich viel leisten. Die materialisierte Lebenshaltung aber ließ wenig Zeit für Muße und Lebensgenuß: „Geldwerb“ – das konnte doch nicht alles gewesen sein! Das kritische Nachdenken begann. Die Arbeitsmoral veränderte sich, die Lust am Leben, insbesondere an der Freizeit, entwickelte sich. Auf die Berufsarbeit bezogene Werte, wie Fleiß, Ehrgeiz und Pflichterfüllung, verloren graduell an Bedeutung und rutschten in der persönlichen Werteskala nach unten. Gleichzeitig rückten Werte, die selbstbestimmtes Verhalten ermöglichten und vor allem im arbeitsfreien Teil des Lebens realisiert werden konnten, wie z.B. Lebensfreude, Kontaktfähigkeit und Offenheit, nach oben. In diesem graduellen Wandlungsprozeß veränderten sich Hierarchie und Akzeptanz der Werte. Die Rangordnung des Wertesystems wurde erschüttert, die Werte aber blieben erhalten.

Heute stehen wir auf der Schwelle zu einem zweiten Werte-Schub, der in seinen Wirkungen tiefgreifender und folgenschwerer ist. Ein Wandel des Werte-Bewußtseins kündigt sich an: Alte Werte werden in ihrer ursprünglichen Bedeutung teilweise überhaupt nicht mehr verstanden. Im Sprachgebrauch der jüngeren Generation tauchen Begriffe wie Gehorsam, Disziplin oder Pflichtbewußtsein kaum mehr auf und erscheinen in der persönlichen Werteskala beinahe bedeutungslos. Ein Begriff wie Gehorsam droht fast auszusterben. Andere Begriffe, wie z. B. Disziplin oder Leistung, werden qualitativ verändert. Aus Disziplin wird Selbstdisziplin – selbstgesetzt und nicht verordnet. Und aus dem Leistungsprinzip als sozialer Norm wird eine autonome Leistungsorientierung.

Nicht „Leistung – wieviel?“, sondern „Leistung – wofür?“ heißt jetzt die Frage. Leistung als bloße Pflichtübung, die mit Mühsal und Plag verbunden ist, wird mittlerweile von der Mehrheit der Bevölkerung nicht mehr akzeptiert, wenn die Sinnfrage unbeantwortet bleibt: „Warum sollen wir mehr leisten – es ist doch schon alles da!“ Hingegen lohnt sich Leistung noch immer und darf auch anstrengend sein, wenn sie Sinn hat und Spaß macht.

Der bisher kaum registrierte Wandel des Werte-Bewußtseins erklärt auch, warum die seit drei Jahrzehnten vom Allensbacher Institut gestellte Sinnfrage „Leistung oder Lebensgenuß“? immer weniger Anhänger für die Leistung findet. Die Frage ist zur semantischen Falle geworden, weil die Wortbedeutung des Leistungsbegriffs weder verstanden noch akzeptiert wird. Das alte Leistungsverständnis nur im Sinne von Mühsal und Plag muß aus heutiger Sicht veraltet, überholt, ja überlebt erscheinen. So muß in den Antworten der Eindruck entstehen, als würden wir zu einem Volk von Hedonisten und Leistungsverweigerern werden.

Bereits 1982 hatte ich diese Interpretation wie folgt kritisiert: „Bei der Bewertung der Befragungsergebnisse wurde übersehen, daß in der Fragestellung eine inhaltliche

Definition von Leistung vorgegeben wurde, die dem Zeitgeist der Nachkriegszeit in den fünfziger Jahren entsprach. Sie enthält einen im Bedeutungsgehalt reduzierten und einseitigen Leistungsbegriff (Leistung = „eine Aufgabe... für die ich alle Kräfte einsetze... auch wenn es oft schwer und mühsam ist“). Dahinter verbirgt sich fast wortgetreu die alte biblische Forderung nach „Mühsal und Plag“ (LUTHER) – die so nicht mehr der Lebensauffassung der Menschen in den 70er und 80er Jahren entsprechen kann“ (OPASCHOWSKI 1982, S. 34).

Fünf Jahre später habe ich versucht, die Kritik empirisch zu belegen und dem neueren Leistungsverständnis Rechnung zu tragen. Die Befragten wurden jetzt vor die Alternative gestellt, sich zu entscheiden, ob sie

- „in der Arbeit etwas tun und leisten möchten, was Sinn hat und Spaß macht“
- oder ob sie lieber
- „ihr Leben genießen möchten und sich nicht mehr abmühen wollen als nötig“.

Das überraschende Ergebnis: Der Anteil der Leistungsanhänger (40%) ist fast doppelt so hoch wie der Anteil der Lebensgenußanhänger (23%). Und ein gutes Drittel der Bundesbürger (37%) will beides – wohl wissend, daß der Genuß nach der Leistung oft am größten ist. Von einem Verfall der Leistungsmoral kann keine Rede sein. Und auch die große Leistungsverweigerung findet nicht statt, denn drei Viertel der Bundesbürger (77%) wollen in der Arbeit etwas leisten, was Sinn hat und Spaß macht.

Allerdings: Das neue Leistungsverständnis ist nicht mehr zwangsläufig an den ökonomischen Ertrag gebunden, hängt nicht mehr zentral von der Höhe des Geldverdienens ab. Genauso wichtig wie die Bezahlung mit Einkommen ist die Honorierung mit Sinn geworden. Leistungsmotivationen lassen sich nicht mehr nur über die Zusicherung von materiellem Wohlstand erreichen. Die Aussicht auf ein erfülltes Leben, in dem man mehr Zeit zum Leben und zum Genießen des Wohlstands hat, mobilisiert in gleicher Weise persönliche Leistungsbereitschaften wie Prämien oder Provisionen.

Der neue Werte-Schub bzw. Wertewandel in der „zweiten Generation“ wird zur Folge haben, daß die Lust an der Leistung in der Arbeit mehr davon abhängig gemacht wird, ob sie genausoviel Spaß macht und Befriedigung gewährt wie die Anstrengung beim Fitneßtraining, das Erfolgserlebnis beim Joggen oder die Leistung beim Do-it-yourself in Haus und Wohnung. Dies gilt vor allem für die jüngere Generation, die im Wohlstand aufgewachsen ist: Sie möchte am liebsten die Opfer-Ethik durch eine Non-Mühsal-Ethik ersetzen. Jeder zweite 14- bis 17jährige Jugendliche (48%) will in erster Linie „das Leben genießen und sich nicht mehr abmühen als nötig“ – was vielleicht verständlich ist, denn die meisten von ihnen kennen das Arbeitsleben kaum.

4. Verlust an Lebenssinn als soziales Problem

Struktur- und Wertewandel hängen unmittelbar zusammen. Mit den Strukturen der Arbeitswelt ändern sich auch die Einstellungen zur Arbeit. Es gilt, frühzeitig auf diesen Wandel von Quantität und Qualität der Arbeit vorbereitet zu sein.

„Auf Gedeih und Verderb“ ist der Bericht an den Club of Rome umschrieben, der sich mit den Auswirkungen der Mikroelektronik auf nahezu alle Lebensbereiche befaßt.

Der Bericht will weder Spekulation noch Science-fiction sein, sondern Voraussagen mit hohem Wahrscheinlichkeitsgrad liefern. Die technologische Entwicklung der nächsten Jahre ist weitgehend absehbar und voraussagbar. Wie aber sind die sozialen und psychischen Nach-Wirkungen einzuschätzen?

Die Erkenntnisse der Club of Rome-Autorengruppe lassen sich in drei Punkten zusammenfassen (Bericht an den Club of Rome 1982, S. 353 ff.):

Erstens: Es wird künftig weniger physische Arbeit geben und die Arbeitszeit in der Produktion und den traditionellen Dienstleistungsbetrieben wird immer kürzer werden. Die mikroelektronische Revolution wird den Stellenwert der Arbeit im Leben des Menschen verändern, die Notwendigkeit von Arbeit verringern und in manchen Fällen sogar völlig eliminieren.

Zweitens: Das wirft die Frage auf, wodurch das ersetzt werden soll, was die Menschen traditionell als den „Sinn des Lebens“ angesehen haben, der sich insbesondere in den Industriestaaten des Nordens mit der Arbeit verbindet. Das soziale Problem des Verlustes an Lebenssinn betrifft nicht nur diejenigen, die nicht oder nicht mehr im Erwerbsprozeß stehen, sondern auch alle anderen, die in Zukunft erheblich weniger arbeiten.

Drittens: Die Leerstelle muß rechtzeitig mit neuen Inhalten gefüllt werden, wenn pathologische Folgen im Leben der Gesellschaft verhindert werden sollen. Der Begriff „Arbeit“ ist qualitativ um die Dimension „Tätigkeit“ bzw. „Beschäftigung“ zu erweitern. Eine Vollautomatisierung könnte die Erwerbsarbeit immer entbehrlicher machen, würde aber nicht das Ende menschlichen Tätigseins und nicht das Ende der Beschäftigung des Menschen bedeuten. Was bisher Arbeit war, wird zukünftig immer mehr durch andere Formen der Tätigkeit und Beschäftigung ersetzt werden müssen, die dem Menschen neuen Lebenssinn und Lebensinhalt geben.

Gesellschaft, Politik und Wissenschaft sind aufgefordert, frühzeitig Phantasie für neue Formen der Tätigkeit in den Bereichen Bildung, Kultur und sozialem Engagement zu entwickeln und Maßnahmen zu treffen. Jede zeitliche Verzögerung kann für die Gesellschaft kostspielig und gefährlich werden.

Daraus folgt: Es gibt auch nach dem Jahr 2000 für alle genug zu tun – nur nicht immer gegen Geld. In der Produktion werden künftig für die gleiche Leistung nur mehr halb so viele Arbeitskräfte benötigt. „Erwerbsarbeit für alle“ wird zur historischen Reminiszenz. Schon heute gibt es in jedem zweiten Haushalt keinen Erwerbstätigen mehr. Bezahlte Arbeit ist nur noch für wenige da.

Drei Schlüsselfragen stellen sich in diesem Zusammenhang:

- Was wird, was muß sich qualitativ (und nicht nur technologisch) in der Arbeitswelt 2000 ändern?
- Was kann der arbeitsfreie Teil des Lebens in Zukunft zur Sinnfindung des Lebens beitragen?
- Und welche Bedeutung hat die Bildung bei der künftigen Suche nach Lebenssinn und neuen Lebensinhalten?

5. Arbeit als „Lebens“-Zeit

Die Qualität der „Arbeitswelt 2000“ wird durch vier Hauptmerkmale bestimmt:

1. Faktor Geld, 2. Faktor Zeit, 3. Faktor Spaß, 4. Faktor Sinn.

Alle vier Faktoren sind auf ein Ziel gerichtet: Mehr Zeit zum Leben haben. In dieser Orientierung gibt die Erwerbsarbeit wesentliche Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Lebens, verliert aber dennoch ihren Charakter als zentrale Lebensäußerung des Menschen.

Faktor Geld

Aus den vorliegenden Untersuchungen zur Arbeitspsychologie (vgl. HERZBERG 1959, NEUBERGER 1974, SCHMALE 1983, SCHMIDTCHEN 1984, KLAGES 1985 u. a.) geht hervor, daß die eigentlichen Motivatoren für Arbeitsleistungen und Arbeitszufriedenheit immer mehr immaterieller Art sind und immer weniger durch Einkommenshöhe, Status oder Aufstiegsmöglichkeiten bestimmt werden. Ganz im Gegenteil bieten Gehalt und Statusfragen eher Anlaß zur Unzufriedenheit. Eine Gehaltserhöhung kann zwar vorhandene Unzufriedenheit reduzieren oder beseitigen helfen, motiviert aber nicht notwendig zu besonderer Leistung. Steigender Lohn oder rasche Karriere reichen in Zukunft als Leistungsanreiz nicht mehr aus.

Einen sehr viel größeren Motivations- und Aufforderungscharakter haben hingegen Arbeitsinhalt, Leistung und Anerkennung. Als persönlich bedeutsam gelten

- die Interessantheit einer sinnvollen Tätigkeit,
- das unmittelbare Leistungs- und Erfolgserleben des eigenen Tuns,
- die soziale Anerkennung der persönlichen Leistung durch andere.

Vor die Wahl gestellt neigen in Zukunft Mitarbeiter eher dazu, sich einer interessanten Arbeit zu widmen, auch wenn sie geringer bezahlt wird. Nicht die Höhe des Einkommens ergibt den Wert der Bezahlung, sondern die Anerkennung, die mit ihr zum Ausdruck gebracht wird. Allerdings: Wenn die Bezahlung der Arbeit nicht angemessen ist, kann auch die Beziehung zur Arbeit nicht stimmen (vgl. SCHMIDTCHEN 1984). Erwerbsarbeit zum Zweck der Sicherung des Lebensunterhalts ist und bleibt unverzichtbar. Wichtiger aber als ein hohes Einkommen wird die Arbeitsqualität, vor allem der Anregungs- und Abwechslungsreichtum einer Tätigkeit. Belohnung definiert sich in Zukunft nicht nur über den Faktor Geld. Neue Belohnungssysteme immaterieller Art, die das eigene Leben bereichern helfen, kommen hinzu.

Faktor Zeit

Immer mehr Menschen befreien sich von den Fesseln des calvinistischen Erbes: Geld ist ersetzbar, nicht aber verlorene Lebenszeit. Neben dem traditionellen Geldbudget entwickelt sich ein neues Zeitbudget: Das Weniger an frei verfügbarem Einkommen kann durch ein Mehr an frei verfügbarer Zeit wieder ausgeglichen werden. Schon heute ist jeder Dritte (34%) bereit, „etwas weniger zu arbeiten“ wenn er dafür „mehr Freizeit

zur Verfügung hätte“ (B•A•T Freizeit-Forschungsinstitut 1986). Bei den 20- bis 29jährigen sprechen sich sogar 40 Prozent für mehr Freizeit und weniger Geld aus.

Die Menschen wollen wieder souverän über ihre Lebenszeit bestimmen: „Zeitsouveränität“ wird nicht nur für die Freizeit, sondern auch für die Arbeitszeit gefordert. Durch mehr Zeitsouveränität werden die Lebensbedingungen der Arbeitnehmer verbessert, weil sie jetzt berufliches und außerberufliches Leben besser miteinander koordinieren können.

Die Starrheit der Zeitsysteme wird aufgebrochen. Der Trend zur Flexibilisierung der Arbeitszeiten verändert auch die Qualität der Arbeitsplätze. Im Jahr 2000 wird etwa jeder vierte Arbeitsplatz ein Teilzeit-Job sein und etwa jeder fünfte Arbeitnehmer wird sich an Samstagsarbeit gewöhnen müssen. Samstags-, Sonntags- und Feiertagsarbeiten werden zunehmen, weil immer mehr Dienstleistungen für die Freizeit der anderen erbracht werden müssen. Aber: Flexibilisierung wird nicht nur ein sozialer Fortschritt sein, denn immer mehr Teilzeit-Jobs werden als Arbeiten „zweiter Klasse“ im nicht sozialversicherungspflichtigen Bereich angesiedelt. Frauen sind hiervon besonders betroffen.

Faktor Spaß

BERT BRECHTS Aussage in den „Flüchtlingsgesprächen“ („Arbeit ist alles, was keinen Spaß macht“) gilt in Zukunft nicht mehr. Was in der Freizeit positiv erlebt und erfahren wird, muß auch in der Arbeit möglich sein: Spaß an der Arbeit, Lebensfreude im Beruf. Im Zuge des Wertewandels darf, ja muß Arbeit wieder Spaß machen. Stärker als Geld, Prämien und Provisionen wirken persönliche Herausforderungen zur Eigenaktivität, die Spaß machen und das Selbstwertgefühl stärken. Das Wohlfühlen der Mitarbeiter und das Wohlergehen der Firma hängen unmittelbar zusammen.

Der neue Spaß am Arbeiten erschöpft sich nicht in der Musik am Arbeitsplatz oder in Kantinen mit Freizeitatmosphäre, sondern in ganz persönlichen Betätigungs- und Bestätigungsmöglichkeiten, in Gruppen- und Erfolgserlebnissen. Arbeiten mit Freude bedeutet autonomes Arbeiten, aber auch Konsens-Arbeit gemeinsam mit anderen. Nicht Team-Techniken, sondern Team-Geist, Wir-Gefühl und kollektive Kreativität stehen im Vordergrund.

Freude am Arbeiten und private Erfüllung werden wieder als Ganzheit gesehen. Arbeit und Beruf werden mit Familienleben und Freundeskreis, Freizeitinteressen und Urlaubsaktivitäten in Einklang gebracht. Die Freude an der Arbeit und der Spaß an der Freizeit verbinden sich zu einer neuen Lebenslust: Mehr Zeit zum und mehr Freude am Leben.

Faktor Sinn

„Mehr Gewinn durch mehr Sinn“ – so werden viele Unternehmer ihre Philosophie des Jahres 2000 umschreiben. Es ist die Antwort auf das Abbröckeln traditioneller Arbeitsmoral und Arbeitstugenden. Gegen Leistungsverweigerung und innere Kündigung werden mentales Persönlichkeitstraining und innere Befriedigung im Team

gesetzt. Mitarbeiter sollen stolz auf sich und ihre Arbeit sein, sich nicht nur für die Produktqualität, sondern auch für die Ethik-Qualität des Produzenten verantwortlich fühlen.

Die zurückliegenden Jahrzehnte der 50er bis 80er Jahre sind wesentlich eine Phase der Geldkultur (THORSTEIN VEBLEN) gewesen, die vom Geldverdienen und Geldausgeben bestimmt war. Nach dieser Epoche der bezahlten Arbeit und Geldentlohnung, der Technik- und Wachstumsgläubigkeit zeichnet sich eine Phase neuer Sinnorientierungen ab, in der die Menschen nicht mehr nur wissen wollen, „wovon“ sie leben, sondern auch Antworten darauf haben wollen, „wofür“ sie leben. Und: Sie wollen die Frage beantwortet haben: Mehr Freizeit, weniger Arbeit – und was noch?

In Politik und Wissenschaft wurde bisher weitgehend die Auffassung vertreten, Freizeit könne die Sinnkrise der Erwerbsarbeit als Folge des Strukturwandels in der Arbeitswelt nicht ausgleichen helfen. Die folgenden Ausführungen weisen hingegen nach, daß sich die Menschen inzwischen selbst zu helfen wissen. Sie finden in den Freizeitaktivitäten das, was vielen beruflichen Tätigkeiten verlorengegangen ist: Sinngebung, Eigenaktivität, Selbstdarstellung und Erfolgserleben. Nur 3 Prozent der Bevölkerung sagen: „Ohne Berufsarbeit kann ich nicht leben“ (vgl. OPASCHOWSKI 1988b, S. 37).

Die überwiegende Mehrheit aber kann sich sehr wohl vorstellen, Lebenserfüllung auch im arbeitsfreien Teil des Lebens zu finden. Für die meisten Menschen ist das Leben nicht nur zum Arbeiten und Konsumieren da. Die Freizeit, die auch als Sozial- und Bildungszeit empfunden wird, rückt zunehmend in den Mittelpunkt der Lebensorientierung.

Eine Umbewertung des Lebenssinns zeichnet sich ab. Während die Politiker noch an der Definition von Arbeit als oberstem Lebenszweck festhalten, sind die Bürger schon einen Schritt weiter. Sie wollen Freude an der Arbeit behalten, aber auch Sinn und Lebensinhalt in der Freizeit finden.

Die B·A·T Repräsentativumfrage bei 2000 Personen ab 14 Jahren ermittelte vier Bereiche, in denen eine Sinnerfüllung des Lebens auch bei erheblich weniger Arbeit gesucht wird: Mehr Zeit für sich, mehr Zeit für andere, mehr Zeit zur Weiterbildung und mehr Zeit zum Tätigsein.

6. Mehr Zeit für sich

43 Prozent der Bevölkerung haben die Hoffnung, in Zukunft mehr Zeit und Muße für sich selbst zu finden. Dies gilt besonders für zeitlich stark beanspruchte Berufsgruppen. Selbständige und Freiberufler (60%) sowie leitende Angestellte und höhere Beamte (59%) erhoffen sich für die Zukunft das, wovon sie bis heute nur träumen können: Genügend Zeit zur Muße und zum Nichtstun haben, aber auch Zeit finden, sich den eigenen Hobbys zu widmen (62%). Dies ist auch eine Frage höherer Bildung. Zwei Drittel der Befragten mit Abitur als Schulabschluß (64%) richten ihre Zukunftshoffnungen auf das Hobby als Lebensinhalt; Hauptschulabsolventen sind hieran deutlich weniger interessiert (45%). Besonders starke Hobbyinteressen melden auch die 14- bis 19jährigen Jugendlichen (67%) an. Genauso intensiv wollen die Jugendlichen die Welt kennenlernen und „selbstorganisierte Reisen“ (69%) machen. Jeder vierte Bundesbürger (27%) kann sich den Sport als eigenen Lebensinhalt vorstellen. Vor allem die

Arbeitslosen (39%) sehen in der Sportaktivität eine ganz persönliche Herausforderung, in der sie selbstgesetzte Ziele und Aufgaben verwirklichen können.

7. Zeit für andere

Die Sinnerfüllung des Lebens vollzieht sich wesentlich in sozialen Bezügen. 45 Prozent der Bevölkerung wollen sich in Zukunft mehr mit der Familie beschäftigen. Und 41 Prozent äußern die Absicht, viel mit Freunden zusammen zu sein. Insbesondere Arbeitslose (55%) wählen den Freundeskreis als sozialen Rückhalt. Jeder sechste Bundesbürger will sich in der Nachbarschaftshilfe, in der Altenhilfe oder im Umweltschutz sozial engagieren, die Frauen (21%) mehr als die Männer (12%). Weitere 15 Prozent der Bundesbürger sind bereit, freiwillig und ehrenamtlich in Organisationen, zum Beispiel im Verein, in der Gemeinde oder beim Roten Kreuz mitzuarbeiten. Landbewohner zeigen sich für das ehrenamtliche Engagement deutlich aufgeschlossener (21%) als Großstädter (11%).

8. Zeit zum Tätigsein

Die Bundesbürger waren in ihrer Freizeit noch nie so aktiv wie heute. Das Selbst-Aktiv-Sein steht hoch im Kurs. Auch und gerade in Zukunft werden Möglichkeiten der Eigenaktivität gesucht. 30 Prozent der Bevölkerung nehmen sich vor, viel im Garten zu arbeiten, insbesondere die 50- bis 59jährigen (45%). Das Mehr an Freizeit wollen in Zukunft vor allem Arbeiter (22%) und Landbewohner (22%) für Do-it-yourself und Heimwerken nutzen. Weitere 9 Prozent der Bevölkerung wollen im Freundes- und Bekanntenkreis handwerklich tätig werden. Und jeder zwölfte Bundesbürger stellt sich vor, in Zukunft einer beruflichen Nebentätigkeit nachzugehen (8%). Leitende Angestellte und höhere Beamte träumen am meisten (19%) von einer Zukunft, die mit beruflichen Nebentätigkeiten ausgefüllt ist.

9. Zeit zur Weiterbildung

Bildung wird immer wichtiger. Gemeint ist Bildung für sich selbst, Persönlichkeitsbildung, freizeitkulturelle Weiterbildung. In der persönlichen Wertehierarchie der Bundesbürger nimmt die Bildung mit 79 Prozent mittlerweile den vierten Rangplatz ein – noch vor dem Beruf (78%), der Kultur (60%), der Politik (49%) und der Religion (48%). Besonders hoch wird die Wichtigkeit der Bildung für das eigene Leben (84%) von der Generation der 30- bis 39jährigen eingeschätzt (B•A•T Freizeit-Forschungsinstitut 1986). Mit dem Lebenszyklus der Generationen verändern sich die Ansprüche an das Leben und damit auch die unterschiedlichen Gewichtungen von Arbeit, Freizeit und Bildung.

Für die jüngere Generation geht zunächst einmal Freizeit über alles: Arbeit und Bildung sind ihr in der persönlichen Lebensbedeutung nachgeordnet. Im mittleren Alter von 30 bis 39 Jahren bewegen sich Arbeit, Freizeit und Bildung aufeinander zu. Die drei Lebensbereiche sind fast gleichgewichtig. Zwischen 40 und 49 Jahren erreichen

viele Arbeitnehmer den Höhepunkt ihres Berufslebens. Nur in dieser Lebensphase schätzen sie Arbeit vorübergehend höher als Freizeit oder Bildung ein. Ab 50 beginnt der heimliche Ausstieg aus dem Arbeitsleben, ab 60 ist Arbeit nur mehr das halbe Leben. Bildung wird plötzlich wichtiger als Arbeit und Freizeit. Bildung bekommt Eigenwert – als Persönlichkeitsbildung. Bildung bleibt als „life long learning“ ein lebenslanges Bedürfnis, das gerade im höheren Alter nach dem Berufsleben einen Bedeutungszuwachs erfährt – frei von materiellen Erwägungen und beruflichen Verwertungsabsichten.

Jeder fünfte Bürger (20%) will Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitstraining zum neuen Lebensinhalt machen. Doppelt so hoch (40%) ist der Anteil der Interessenten mit höherer Schulbildung, die in der Zukunft eine Chance für die Weiterbildung der eigenen Persönlichkeit sehen.

Bei einer Persönlichkeitsbildung, die ihren tendenziellen Schwerpunkt im außer- und nachberuflichen Leben bekommt, werden

1. das *Umgehenkönnen mit der Angebotsfülle*,
2. die *Entwicklung vielseitiger Interessen* sowie
3. die *praktische Einübung von Eigeninitiative*

wichtiger als die bloße Ansammlung von Wissen. „Wissen ist Stückwerk“ (1. Kor., 13, 9), solange es nur die Anschauungsweise und nicht auch die Lebensweise verändert. Persönlichkeitsbildung und Lebensweise sind nicht voneinander zu trennen. Die Menschen im Jahre 2000 werden sich an die *Vergänglichkeit des Fachwissens* und an die *Langlebigkeit der Persönlichkeitsbildung* gewöhnen müssen.

Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht und ein Mehr an Freizeit (in welcher Form auch immer) für alle Bevölkerungsgruppen unausweichlich erscheint, muß „pflichtmäßiges“ Lernen in der Schule, das sich bisher einseitig als Vorbereitung auf die „abhängige“ Beschäftigung im Beruf verstand, qualitativ verändert werden. In Zukunft müssen mehr offene Lernsituationen geschaffen und für Lehrer und Schüler gleichermaßen mehr Frei-Räume für selbstbestimmtes Tun vorgesehen werden. Die Freude am „learning by doing“ muß in der Schule geweckt, Gelegenheiten für „Freie Arbeit“ und freigewählte Lernformen (z.B. durch *regelmäßige Projekttage*) müssen eingeplant werden. Eine Projektwoche innerhalb eines Zeitraums von ein, zwei oder drei Jahren reicht dazu längst nicht mehr aus.

Über eine *Neudefinition der Lehrer- und Pädagogenrolle* muß nachgedacht werden. Für die Zukunft gilt: Der Erzieher sollte nicht nur erziehen, der Lehrer nicht nur lehren können. *Erweiterte Handlungskompetenzen* vor allem in den Bereichen „Beratung“ und „Animation“, die in außerschulischen Tätigkeitsfeldern, wie Kultur, Spiel, Sport, Freizeit und Tourismus, unverzichtbar sind, werden erforderlich. Der qualifizierte Pädagoge der Zukunft, der auf das berufliche und private Leben gleichermaßen vorbereitet, muß erziehend und lehrend, aber auch beratend und animatorisch tätig werden können.

10. Resümee

In einer künftigen Gesellschaft, in der die Menschen mehr mit sich und ihrer freien Zeit etwas anfangen müssen, ist es nicht damit getan, wenn sie lernen, sich selbst zu ertragen und mit der eigenen Langeweile zu arrangieren. Über das subjektive Erleben hinaus bekommt Langeweile dann objektiven Charakter: Die Gesellschaft als Ganzes ist betroffen. Die sozialpsychologische Betrachtungsweise der Langeweile wird notwendigerweise um bildungspolitische Dimensionen erweitert werden müssen. *In einer Gesellschaft ohne garantierte Vollbeschäftigung werden sich nur persönlichkeitsstarke Menschen behaupten können.* Menschen also, die nicht resignieren, wenn sie nicht mehr gebraucht werden (z. B. Arbeitslose, Vorruhestandler), sondern bereit und in der Lage sind, sich neue Lebensziele zu setzen und neue Lebensaufgaben, die Sinn haben und Spaß machen, zu übernehmen. Mehr als je zuvor werden menschliche Fähigkeiten gefordert sein. „Life long learning“ wird in Zukunft nicht mehr in erster Linie Berufsqualifizierung, sondern Horizonterweiterung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung sein. Arbeitszeitverkürzung, mehr frei disponible Lebenszeit und höhere Lebenserwartung bewirken, daß *das lebenslange Lernen weniger auf den speziellen Job und mehr auf das private und öffentliche Leben ausgerichtet ist.*

Weder der einzelne noch die Gesellschaft können in Zukunft auf die notwendige Erwerbsarbeit verzichten. Das Mehr an Freizeit und Wohlstand muß auch und gerade in der Zukunft erst einmal produziert, erarbeitet und verdient werden. Was aber passiert mit denen, die vom erwerbsmäßigen Produzieren, Erarbeiten und Verdienen ausgeschlossen werden? Wird es nicht geradezu lebensnotwendig, die Sinnorientierung zunehmend auf menschliche Tätigkeiten zu richten, die in einem Sinnzusammenhang mit arbeitsähnlichem Charakter stehen und dem beruflichen Erfolgserleben relativ nahekommen? Sinnerfüllte Tätigkeiten in der Freizeit können Erwerbsarbeit nie ersetzen, wohl aber den Verlust von Erwerbstätigkeit auszugleichen helfen. Jeder Mensch braucht eine Aufgabe. Das Gefühl, gebraucht zu werden, zählt mehr als Geldverdienen.

Es hat sich gezeigt: Für ein Leben in der überschaubaren Zukunft, in der weniger gearbeitet wird, haben die meisten Bundesbürger schon heute ganz konkrete Vorstellungen. Sie werden zwar weniger Zeit für die Erwerbsarbeit aufwenden, dafür umso mehr Zeit für sich selbst haben. Mit dem Mehr an frei verfügbarer Zeit wachsen auch die persönlichen Bildungsansprüche. Für Pädagogen und Weiterbildner gibt es in Zukunft noch genug zu tun – getreu dem chinesischen Spruch: „Wer für ein Jahr plant, säe Korn. Wer für ein Jahrzehnt plant, pflanze Bäume. Wer auf Lebenszeit plant, bilde Menschen aus“.

Literatur

- B•A•T FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUT (Hrsg.): Repräsentativumfrage „Weniger verdienen – mehr Freizeit?“. Hamburg 1986.
B•A•T FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUT (Hrsg.): Repräsentativumfrage „Leistung oder Lebensge-
nuß?“. Hamburg 1987.
FRIEDRICHS, G./A. SCHAFF (Hrsg.): Auf Gedeih und Verderb. Bericht an den Club of Rome. Wien
1982.
HABERMAS, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M. 1985.

- HERZBERG, F. (u. a.): The motivation to work. New York 1959.
- KAHN, H./A. J. WIENER: Ihr werdet es erleben (The Year 2000. A Framework for Speculation, 1967). Reinbek b. Hamburg 1971.
- KLAGES, H.: Wertorientierungen im Wandel. Frankfurt/M. 1985.
- MEADOWS, D. (u. a.): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Reinbek 1973.
- NEUBERGER, O.: Theorien der Arbeitszufriedenheit. Stuttgart 1974.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Arbeit. Freizeit. Lebenssinn? Opladen 1982.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Opladen 1987.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Psychologie und Soziologie der Freizeit. Opladen 1988a.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Wie leben wir nach dem Jahr 2000? Szenarien über die Zukunft von Arbeit und Freizeit (Projektstudie des B•A•T Freizeit-Forschungsinstituts). Hamburg 1988b.
- SCHMALE, H.: Psychologie der Arbeit. Stuttgart 1983.
- SCHMIDTCHEN, G.: Neue Technik – Neue Arbeitsmoral. Köln 1984.
- VEBLER, TH.: Theorie der feinen Leute. Köln/Berlin 1959.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. H. W. OPASCHOWSKI, Hellholzkamp 1, 2050 Bönnsen

Lebensformen als pädagogisches Paradigma?

Mit welchen theoretischen Konzepten kann die Pädagogik auf die gesellschaftliche Entwicklung zu verstärkter Pluralisierung und Individualisierung reagieren? In der „Unübersichtlichkeit“ der gegenwärtigen Gesellschaft, die durch eine offensichtliche Uneinheitlichkeit und wachsende Pluralität der Lebensverhältnisse gekennzeichnet ist, wird die Einordnung und Bewertung von Verhaltensweisen, Lebensläufen und Lebensentwürfen für die Pädagogik besonders schwierig. Entsprechen die in den Erziehungseinrichtungen institutionalisierten Familien-, Kindheits- und Jugendbilder noch der sich rapide pluralisierenden gesellschaftlichen Wirklichkeit? Was bedeutet es für die Pädagogik, wenn die Gemeinsamkeiten in der Lebenswirklichkeit der Subjekte immer geringer werden?

Es steht zur Diskussion, ob man angesichts des Differenzierungsgrades moderner Gesellschaften noch davon ausgehen kann, daß den Subjekten so etwas wie eine „einheitliche Lebensführung“ gelingen kann, oder ob nicht vielmehr für immer mehr Menschen Brüche und Diskontinuitäten in horizontaler und vertikaler Dimension eher zur „neuen Normalität“ werden. Lösen sich die „generativen Strukturen der Lebensführung“, wie sie für traditionale, aber auch für klassisch-moderne Klassengesellschaften typisch sind bzw. waren, tendentiell auf? Anders, subjektiv gewendet: Lassen sich in der Lebensführung noch durchgängige, individuell zurechenbare Prinzipien oder Motive finden, die so etwas wie „Eigenheit“ oder „Individualität“ der Person konstituieren? Moderne Gesellschaften entwickeln auch moderne Personen.

Wenn die Lebensverhältnisse schon für Erwachsene immer unterschiedlicher und komplexer werden, so umso mehr für Kinder, Jugendliche und Studenten, d. h. die nach wie vor wichtigsten Adressatengruppen der Pädagogik. Aber diese Veränderungen betreffen auch das professionelle pädagogische Personal (Lehrer, Erzieher etc.) und die nicht-professionellen pädagogischen Akteure (Eltern, Großeltern etc.) in besonderer Weise.

Vor diesem Hintergrund wurden in der Arbeitsgruppe Forschungsergebnisse zu verschiedenen pädagogisch bedeutsamen Gruppen vorgestellt. Es ging um Mädchen (HELGA BILDEN), Studenten (LUDWIG HUBER), Großeltern und Enkel (HANS THIERSCH) und schließlich um Lehrerinnen (CHRISTA HÄNDLE). Alle Referate lieferten Material für die Diskussion des von der Moderatorengruppe (LOTHAR BÖHNISCH, ECKART LIEBAU, WERNER SCHEFOLD, RAINER TREPTOW) entwickelten allgemeinen Konzepts „Lebensformen – Lebenslage – Lebensführung und -bewältigung“.

1. Das Ausgangsproblem

Unter den skizzierten Bedingungen besteht die erste Aufgabe darin, ein begriffliches Grundkonzept einer erziehungswissenschaftlichen Forschung zu entwerfen, die auf die aktuellen Entwicklungen einzugehen versucht. Das Konzept soll gleichzeitig für sozialisations-, bildungs- und institutionstheoretische Fragen offen und auch zur Kritik und Begründung pädagogischer Praxis geeignet sein.

Wenn nach „Lebensführung“ gefragt wird, wird der aktive Part betont, den das Individuum bei der Gestaltung seiner Biographie und seiner Lebensverhältnisse übernehmen muß. Wie können Personen unter der in der Moderne nicht mehr hintergehbaren Zumutung von Individualität ein Leben führen, dessen Möglichkeiten selbst dann, wenn diese Personen zu den Benachteiligten in der Gesellschaft gehören, immer die erreichten konkreten Realisierungswege übersteigen? Wie kann also mit der rasch wachsenden Differenz zwischen den begrenzt bleibenden individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten und den sich ausweitenden Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten umgegangen werden? Und was kann Pädagogik dazu beitragen, daß Personen die für eine solche Lebensführung notwendigen Kompetenzen erwerben können?

Wenn die Pluralisierungstendenz für die verschiedenen pädagogischen Felder als plausibel gelten kann, dann wird dies für die Lösung der normativen Orientierungs- und der praktischen Handlungsprobleme der Pädagogik selbst bedeuten, daß ihre Konzepte gleichzeitig allgemeiner und konkreter werden müssen: Einerseits müssen Prinzipien dargestellt, begründet und befolgt werden, für die trotz der gewachsenen Heterogenität, Differenzierung und Pluralisierung generelle Geltung beansprucht werden kann und die dementsprechend abstrakter als in früheren, von größerer Homogenität gekennzeichneten gesellschaftlichen Konstellationen ausfallen müssen; andererseits aber muß gewährleistet werden, daß auf unterschiedliche Ausgangssituationen auch unterschiedliche pädagogische Antworten gefunden werden können. Damit stellt sich das Problem einer gleichzeitig universalen und spezifischen Entwicklung und Begründung pädagogischer Normen und Praktiken.

2. Das Konzept „Lebensformen“

Ein theoretischer Bezugsrahmen muß die Mehrdimensionalität und Mehrdeutigkeit des Vermittlungsproblems aufnehmen, ausdrücken und gleichzeitig empirisch operationalisierbar sein. Im Mittelpunkt des Tübinger Ansatzes steht der Begriff „Lebensformen“ mit seinen Bezugsdimensionen „Lebenslage“ und „Lebensführung bzw. -bewältigung“.

Der „Lebenslage“-Begriff bezieht sich auf im weitesten Sinn politisch beeinflusste Schichtungsphänomene; „Lebensführung bzw. -bewältigung“ beziehen sich auf konkrete Individuen und stellen damit den pädagogisch notwendigen Bezug zum einzelnen Menschen her; „Lebensformen“ schließlich, der zentrale Begriff des Konzepts, bezieht sich auf Gruppen von Menschen, auf institutionell und/oder personal vermittelte „Alltagskulturen“.

- Der Begriff „Lebenslage“ zielt auf die makrosoziologische Ebene der gesellschaftlichen Differenzierung. Nachdem die Schicht- und Klassenbegriffe, die vor allem für

die Analyse von relativ stabilen Gesellschaften fruchtbar sind, angesichts der neueren historischen Entwicklungen in den modernen Gesellschaften an Beschreibungs- und Erklärungskraft eingebüßt haben, sind neue Beschreibungs- und Erklärungskonzepte notwendig. Da kollektive Lebenssituationen (bzw. gesellschaftliche Gruppen) unter sozialstaatlichen Bedingungen nicht nur ein Ergebnis des ökonomischen Marktgeschehens, sondern immer auch durch die Wirkungen sozialstaatlicher Politik (z. B. der Regional-, Sozial-, Bildungs- und Kulturpolitik) mitbestimmt sind, bedarf es theoretisch-analytischer Begriffe, die diesen Aspekt systematisch berücksichtigen können. Das Lebenslage-Konzept scheint dazu geeignet.

- Die Begriffe „Lebensführung bzw. -bewältigung“ beziehen sich auf Aktivität und Passivität konkreter Personen im Kontext ihrer jeweiligen Lebensbedingungen. Hier geht es erstens um die aktiven Leistungen des einzelnen Subjekts, seine alltäglichen Praktiken ebenso wie seine Lebensentwürfe und Zukunftsperspektiven, seine konkreten Handlungen ebenso wie seine Orientierungen. Diese aktive Dimension wird besonders im Begriff der Lebensführung betont. Zweitens macht „Lebensbewältigung“ demgegenüber darauf aufmerksam, daß der tatsächliche Lebensverlauf wesentlich auch von strukturellen und akzidentellen Bedingungen abhängig ist, auf die der einzelne zunächst keinerlei Einfluß hat und haben kann.
- Mit „Lebensformen“ sollen relativ stabile kollektive Muster der Lebens- und Alltagspraxis bezeichnet werden, die sich typischerweise in empirisch näher bestimmbaren Konfigurationen ausbilden und stabilisieren. Es geht hier um die Rekonstruktion der habituellen Routinen und Selbstverständlichkeiten des alltäglichen, aber auch des positionsbezogenen, etwa beruflichen oder schul- und ausbildungsbezogenen praktischen Handelns. Solche Muster liegen nicht ein für allemal fest; sie folgen ihrerseits Prozessen sozialen Wandels. Dabei werden sie von beiden Seiten beeinflusst: Lebensformen sind durch Erkenntnisakte und praktische Handlungen von Individuen in Maßen veränderbar; gleichzeitig reagieren sie immer auch auf übergreifende Veränderungen von Lebenslagen. Trotz dieser Abhängigkeiten haben die Lebensformen auch eine eigene Qualität, die sich in Praktiken und Erzählungen, in Institutionen und Personen tradiert, z. B. als Geschichte abgegrenzter Gruppen oder einzelner Institutionen.

Dieses begriffliche Konzept soll nicht zuletzt dazu dienen, die mit der Pluralisierung verbundenen neuen gesellschaftlichen Differenzierungen zu beschreiben und zu analysieren. So sind z. B. innerhalb derselben Lebenslage unterschiedliche Lebensformen (als Ergebnis unterschiedlicher Kombinationen von Lebensführungs- und Lebensbewältigungsstrategien) nicht nur möglich, sondern in wachsendem Maß wahrscheinlich. Daran zeigt sich u. a., daß angemessene Forschungszugänge heute den Individualisierungstendenzen systematische Aufmerksamkeit widmen müssen; eine (analytisch-theoretische) Gruppenbildung allein nach den „objektiven“ Parametern verfehlt immer stärker die gesellschaftliche Wirklichkeit.

3. Empirische Zugänge

Das allgemeine Konzept wurde in mehreren empirischen Zugängen präzisiert und diskutiert:

A) HELGA BILDEN thematisierte unter dem Titel „Lebensformen von Mädchen“ die widersprüchlichen Folgen des derzeitigen Individualisierungsschubs insbesondere für benachteiligte Mädchen. Dabei ging es um die Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an die weibliche Handlungsfähigkeit und den Bedingungen für deren Entwicklung, sowie um die Kluft zwischen subjektiven Interessen, Wünschen und Ansprüchen und objektiven Möglichkeiten und Gelegenheiten. Dabei betonte sie die trotz der Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen nach wie vor dominante Wirkung von Faktoren struktureller sozialer Ungleichheit (Schicht, Klasse, Geschlecht).

Die Jugendphase wird dabei zur Schlüsselphase im weiblichen Lebenszusammenhang, in der objektive Lebenssituation und individuelle Motivation am ehesten den gesellschaftlichen Regeln einer verstärkten Individualisierung entsprechen: Die Mädchen wollen sich aus der Abhängigkeit von den Eltern lösen (emotional, sozial und materiell); sie wollen durch eine Berufsausbildung die Grundlage für eine eigenständige Lebensführung und einen erweiterten Erfahrungsbereich legen und sie wollen ihre Jugend als Zeit ungebundener, finanziell selbständiger Lebensführung „genießen“. Diese Wünsche brechen sich jedoch einerseits an der objektiven Lebenslage und den entsprechend eingeschränkten Chancen, andererseits an den für den weiblichen Lebensentwurf nach wie vor typischen (und bei benachteiligten Frauen besonders ausgeprägten) Abhängigkeits- und Verbundenheitsmustern.

B) LUDWIG HUBER untersuchte „Lebensformen von Studenten“ vor dem Hintergrund des in der Hochschule immer noch offiziell gültigen und institutionalisierten Studentenbildes. Nach diesem Bild sind Studenten männlich, jung an Jahren, leben – zwar kärglich, aber doch grundversorgt – fern von zuhause und getrennt von der (bürgerlichen) Herkunftsfamilie, sind ledig und ungebunden, offen für das Studentenleben und frei, ihre Lernchancen umfassend wahrzunehmen.

Dieses der gesamten Studienorganisation zugrundeliegende Studentenbild stimmt indessen heute nicht mehr; es trifft empirisch vielmehr nur noch für einen – eher seltenen – Studententyp zu. Daneben haben sich zahlreiche weitere „Typen“ ausgebildet, wobei seit vielen Jahren auf jeder Dimension (Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Finanzsituation und Erwerbstätigkeit, Wohnform, private Lebensformen [Partnerschaften, Familiensituation], Zeithaushalt und Hochschulintegration) die Heterogenität wächst – um so mehr also in den Konstellationen!

Auf diesem Hintergrund stellt sich die allgemeine Frage, wie pädagogische Institutionen, die notwendigerweise normative Vorgaben machen müssen, mit der aufgrund der Pluralisierungsprozesse wachsenden Heterogenität ihrer Adressatengruppen umgehen können.

C) HANS THIERSCH behandelte das Thema „Lebensformen von Großeltern und Enkeln“. Lebensformen sind nicht nur im Hinblick auf alters- und generationsspezifische Merkmale zu betrachten, sondern sie konstituieren sich wesentlich auch durch die Beziehungen zwischen den Generationen. Die modernen Ausprägungen der Beziehungen zwischen Großeltern und Enkeln sind der Pädagogik jedoch weder bekannt noch werden sie in den Handlungskonzepten berücksichtigt.

Den Ausgangspunkt bildete eine Interpretation der autobiographischen Darstellungen HEINRICH STILLINGS und LILLY BRAUNS. Dabei standen die Beziehungen zwischen Enkel und Großvater (STILLING) und Enkelin und Großmutter (BRAUN) im Mittel-

punkt. Deutlich wurde, wie Familienstruktur, Biographie und die daraus resultierenden Erwartungen an das eigene Alter sowie die Erwartungen (Projektionen) an die Enkel in diesen Beziehungsstrukturen zusammenspielen.

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage nach Großelternschaft in der heutigen Zeit, also in den gegebenen Ungleichzeitigkeiten traditionaler und moderner Familienstrukturen und Lebenslaufmustern. Die Pädagogik verhandelt diese Frage zur Zeit weniger. Dies ist um so bedauerlicher, als Großelternschaft – historisch und heute – auch verstanden werden kann als ein besonderes Muster pädagogischen Umgangs, entlasteter und freier für die Interessen des Kindes: „Das nächste Mal fange ich gleich mit Enkeln an“ – so TUCHOLSKY.

D) CHRISTA HÄNDLE untersuchte „Lebensformen von Lehrerinnen“ an drei beispielhaften Biographien. Sie stellte daran den Zusammenhang zwischen biographischer Kindheits- und Schulerfahrung, Studienwahl und Studienpraxis, aktueller außerberuflicher Lebenspraxis und innerschulischen beruflichen Handlungs- und Orientierungsmustern dar. Sie zeigte, wie dieser je individuelle biographische Zusammenhang die konkrete Alltagspraxis in Unterricht und Schulleben, im Umgang mit Schülern und Kollegen, in Themenwahl und Methode im Kontext der institutionellen Vorgaben strukturiert. Somit werden die institutionellen Praktiken wesentlich durch die alltäglich aktualisierten, lebensgeschichtlich erworbenen individuellen Habitusformen mitbestimmt. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Theorie und Forschung zu Stabilität und Wandel pädagogischer Institutionen und pädagogischer Praktiken.

4. Offene Fragen

Die empirischen Beiträge verdeutlichten einerseits die Fruchtbarkeit der Fragestellung; andererseits zeigten sie auf, daß weitere begriffliche und theoretische Differenzierungen notwendig sind. Die Diskussion gab hier eine Reihe wichtiger Anstöße.

Unter forschungsstrategischem Aspekt stand die Frage der empirischen Nützlichkeit und der Operationalisierbarkeit des Konzepts im Mittelpunkt. Es bestand Einigkeit darüber, daß angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen neue theoretisch-empirische Konzepte erforderlich sind; gleichzeitig wurden wichtige Hinweise zur weiteren Ausarbeitung und Differenzierung des „Lebensformen“-Konzepts gegeben. Dabei wurde von den Diskussionsteilnehmern besonders die systematische Einarbeitung klassentheoretischer Zugänge eingefordert.

Unter allgemeinpädagogischem Aspekt ging es um die Frage nach dem Übergang von der empirischen zur normativen pädagogischen Diskussion. Dieser Übergang ist im Konzept – bisher eher implizit – mit den Begriffen der Lebensführung und -bewältigung bestimmt. Die Verbindung zu subjekt- und bildungstheoretischen Ansätzen in der Pädagogik ist damit jedoch noch nicht hinreichend ausgearbeitet.

Anschriften der Autoren:

PD. DR. ECKART LIEBAU, Obere Schillerstr. 52, 7400 Tübingen
DR. RAINER TREPTOW, Engelfriedshalde 92, 7400 Tübingen

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN

„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis

Ein neuer Friedensbegriff?

Ja und nein! Der Begriff „systemisch“ unterstreicht ein altbekanntes Element der Friedensarbeit: das „vernetzende“, solidarische Denken und Handeln. Womit wollen wir uns „vernetzen“, womit solidarisch erklären? Meine Antwort: Nicht nur mit den Menschen, sondern auch mit der Natur. Meine These lautet: Wenn wir die lebensbedrohende Krise des Atomzeitalters an der Wurzel und nicht nur an ihren oberflächlichen Symptomen packen wollen, dann müssen wir mit einem wesentlich „radikaleren“ Friedensbegriff arbeiten, der uns ermöglicht, die ganze Thematik der Fremdausbeutung *und* der Selbstausrottung („Exterminismus“) als einen einheitlichen historischen Problembestand der „Ersten Welt“ zu erkennen.

Was heißt „systemisch“?

Mit dem bisherigen Friedensbegriff werden wir dem Exterminismus der „Megamaschine“ nicht beikommen. Das Macht- und das Herrschaftsdenken, das den europäischen Völkern in Ost und West in die Wiege gelegt ist, wird uns keine Heilung bringen, sondern nur schneller an den Abgrund.

„Systemisch“ heißt in diesem Zusammenhang zweierlei:

1. Negativ: Die Megamaschine der Industrienationen (in Ost und West!) bildet ein lebensbedrohendes Gesamtsystem, in dem die ökologische Krise und der (atomare) Rüstungswahnsinn einen rückgekoppelten, rekursiven und sich verstärkenden Subsystemkomplex bilden, der wieder mit allen anderen Elementen der anderen Systemebenen rückgekoppelt ist.

2. Positiv: Der Ausweg kann nur darin bestehen, daß wir zu einem konsequenten systemischen Denken und Handeln zurück- und weiterfinden: zu einem vernetzenden Denken und Handeln gegenüber Mitmenschen und Natur. Dazu müssen wir radikal umdenken und umkehren: weg von einem machtförmigen und gewaltförmigen

Verhältnis gegenüber Menschen und Natur zu einem vernetzenden, solidarischen, eben „systemischen“ Verhältnis zu Menschen und Natur.

Zur Diskussion des Systembegriffs:

Der vorherrschende Systembegriff (z. B. Luhmann) taugt nur zur Systemanalyse (weil er aus der Systemsteuerung her stammt). Für das neue systemische Denken müssen wir aber den positiven Gehalt von „systemisch“ aufnehmen, und zwar im ursprünglichen Sinne von „zusammenstellen“, eben: vernetzen. Dies bezieht sich immer auf mehrere Systeme bzw. Systemumwelten, während der traditionelle Systembegriff bloß die optimierte Steuerung eines einzelnen Systems im Blick hat (meist auf Kosten anderer Systeme!).

Drei Formen tradierter Gewalt

Der systemische Ansatz erkennt in der Gefahr des atomaren Holocausts nur die Spitze des Eisbergs. Systemtheoretisch gesprochen: Die atomare Bedrohung der Menschheit ist nur ein Element im Gesamtsystem des Exterminismus-Komplexes. Die von der traditionellen Wissenschaft und Technik gestützte „Industriementalität“ (BUDDRUS 1987, S. 227 ff.) hat bis heute systemnotwendig viele Formen von Negativ-Herrschaft, d. h. von Ausbeutung, produziert, vor allem diese drei:

1. Personal bzw. interaktionell: „Herr“-schaft von Männern über Frauen,
2. Gesellschaftlich: Herrschaft von Menschen (bes. Eliten) über Menschen,
3. Herrschaft über die Natur.

Damit sind (mindestens) drei Systemebenen identifiziert, und zwar von jeweils unterschiedlicher Dimensionierung: die weiteste Dimension besitzt nicht die gesellschaftliche Ebene (wie im bisherigen Friedensbegriff), sondern die Ebene der Natur. Denn die jeweils höhere Ebene enthält die vorausgehenden Ebenen und sich selbst. Außerdem bestehen zwischen allen Ebenen unterschiedlich komplexe Relationen, beispielsweise steht die Herrschaft über die Natur „im Bunde“ mit der Herrschaft über Frauen und wieder mit dem Wirtschaftsimperialisismus der Ersten über die sog. „Dritte Welt“ usw.

Die zwei Gesichter des gespaltenen Atoms

Ein weiteres Beispiel: Die gewaltförmige Atomspaltung liegt der Bombe *und* der sogenannten „friedlichen“ Nutzung der Atomenergie zugrunde. Beide, die Bombe und das AKW, sind Ausdruck derselben Systembedingungen: der wissenschaftlich-technischen Entwicklung, der „Industriementalität“, der „Megamaschine“.

Eine sehr unfreiwillige, aber exakte Bestätigung meines Kernarguments hat die Geschichte (leider) schon selbst geliefert. Ausgerechnet die politisch offenbar so viel „friedlichere“ UdSSR mußte den Beweis erbringen, wie aggressiv „man“ gegenüber *allen*, seinen Gegnern und Freunden, systemnotwendig wird, auch wenn es „nur“ um die „friedliche“ Atomkraft und deren Supergau geht. Für die leidende Natur macht es keinen Unterschied, ob sie im Westen oder im Osten, ob sie zur Ehre des Kapitalismus

oder zur Ehre des Sozialismus kaputtgeht. Und für die leidenden Menschen auch nicht.

Wir brauchen ein neues, radikales Bewußtsein

Darum brauchen wir zuerst ein neues Bewußtsein und nicht zuerst eine neue Partei. Das Umdenken und die Erneuerung fängt in jedem einzelnen von uns an und nicht mit Aktionen, die bloß das alte Machtpoker und die alten Gewaltformen gegen andere, nämlich die „richtigen“ Gegner, weiterspielen möchten. Das Umdenken hört aber nicht im personalen Bewußtsein auf. Es umfaßt alle drei Zeit- und Raumdimensionen des Systems, die natürlich untereinander rückgekoppelt sind:

- 1 = kurzfristig: personal: lokal;
- 2 = mittelfristig: gesellschaftlich: regional;
- 3 = langfristig: ökologisch: global.

Ist dieser Systembegriff politisch?

Der gewaltfreie „Kampf“ für Mitmenschen und Natur ist von Anfang bis Ende „politisch“, d. h. im wörtlichen Sinne von politisch: „öffentlich“ und „im Interesse der Bevölkerung“. Er fängt zwar mit dem eigenen Umdenken an, er hört aber damit nicht auf.

Wenn „Politik“ nur als staatliches Machtpoker verstanden wird, bei dem Kinder und „normale Leute“ sowieso herausfallen, dann ist solche Friedensarbeit „unpolitisch“. Wenn aber Politik im alltäglichen Machtbereich beginnt, sieht es anders aus: Änderung meines eigenen oft gewaltförmig sozialisierten Bewußtseins, Änderung meines Konsumverhaltens, meines Denkens über Macht und Stärke von Rüstungen oder von Männern oder auch von Parteien, Änderung meines Umweltverhaltens in der Schule, im Betrieb, im Bekanntenkreis, im Einkaufsladen, in der Nachbarschaft oder im Viertel meine Meinung auch öffentlich sagen... Dieser Politikbegriff wird überhaupt erst wieder durch den ökologisch und systemisch erweiterten Friedensbegriff möglich.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. ROLF HUSCHKE-RHEIN, Römerstr. 164, 5300 Bonn 1

VOLKER BUDDRUS

Systemtheorien und Überlebensproblematik

Die gedanklichen Voraussetzungen für Systemtheorien sind alt und reichen bis in die griechische Tradition unserer Kultur zurück. Als wissenschaftliche Theorien haben sie ihre Ausarbeitung und ihren Geltungsanspruch erst seit dem zweiten Drittel unseres

Jahrhunderts erhalten. Nachhaltig von der Pädagogik rezipiert wurden der informationstheoretisch-kybernetische Ansatz (WIENER u. a.), die Theorie sozialer Systeme (LUHMANN) und die Theorie der lebenden, dynamischen Systeme, die hier kurz erörtert wird (ausführlicher BUDDRUS 1987).

Der Theoriestrang „*lebender, dynamischer Systeme*“ nimmt Traditionen aus der systemischen Biologie, aus der Allgemeinen Systemtheorie und aus der Weiterentwicklung zur Allgemeinen dynamischen Systemtheorie auf. Jedes der durch diese Theorie gekennzeichneten Systeme zeichnet sich durch die Prinzipien der Selbstbestimmung, Selbstorganisation, der relativen Offenheit gegenüber der Systemumwelt, der Selbsterneuerung und Selbsttranszendenz aus. Als Beispiel nehme ich den sehr weit ausgearbeiteten Ansatz von MILLER (1987). In allen lebenden Systemen lassen sich nach ihm 19 kritische Subsysteme auffinden. Kritisch insofern, als sie zur Lebensfähigkeit notwendig sind. Die Existenz weiterer Subsysteme ist hierdurch nicht ausgeschlossen.

Die Bedeutung dieses Theoriestranges für die Überlebensproblematik besteht *erstens* darin, daß ein begriffliches und empirisch verifizierbares Instrumentarium zur Abgrenzung lebender Systeme zu anderen Systemarten und -begriffen bereitgestellt wird. Damit ist eine ungewollte oder absichtsvolle Gleichsetzung lebender mit z. B. toten Systemen kritisierbar. Der besonders durch Werbung geförderten sprachlichen Umweltverschmutzung, in der die Besetzung von Maschinen (z. B. Autos) mit Kennzeichen lebender Systeme vorgenommen wird, kann hierdurch entgegengewirkt werden. Schwieriger wird es bei den von MILLER aus unbewußter Anthropozentrik aufgenommenen Systemen „Organisation, Gesellschaft und supra-nationales System“. Hierdurch erscheinen Ford, BMW, Messerschmidt-Bölkow, die CDU als lebende Systeme.

Zweitens bieten die Theorien lebender dynamischer Systeme die Chance, die Erkenntnisse von Ökosystemforschung und Bionik mit aufzunehmen. VESTERS (1984, S. 86) kybernetische Grundregeln, die „das Überleben der Firma Natur über Millionen von Jahren sichergestellt haben“, können nach genauer Überprüfung auch auf die unser Leben und Überleben bestimmenden Systeme – und damit auch auf uns – übertragen werden.

Drittens erfordert die Anwendung der Theorie die Berücksichtigung aller Systemhierarchien und eine genauere Einbeziehung der Umwelt. Um dies an einem einfachen Beispiel zu verdeutlichen. Der Mensch als Organismus ist ein System, welches mit dem Supra-System Gruppe, mit dem Supra-Supra-System Ökoregion (als Ökosystem oder Bioregion) usw. verbunden ist, und ohne die es nicht überleben könnte. Der Mensch als Organismus ist zugleich mit den Subsystemen seiner Organe, den Sub-Subsystemen seiner Zellen usw. verbunden, ohne deren Leben er nicht leben könnte.

Werden dann noch die Prozesse der Selbstorganisation (Autopoiese) hinzugenommen, die Ausdifferenzierung kritischer Subsysteme von MILLER ausprobiert und die bionischen Regeln angewendet, so ergibt sich ein erkenntnistheoretisches und empirisches Programm. Dieses Programm könnte geeignet sein, die dringend notwendige Inbezugsetzung von Kultur und Natur unter dem Gesichtspunkt der Überlebensfähigkeit voranzubringen.

Der wichtigste kognitive und damit erkenntnistheoretische Anteil am Selbstausrottungssyndrom besteht in der Ausgrenzung der Beziehungen des Egos zu den umfangreichen Systemen seiner Umwelt und die fehlende Anerkennung dieser Systeme

als Mit-Welt. BATESON (1980) hat dies als „abendländische Geisteskrankheit“ charakterisiert und treffend mit der Metapher des Kreissegmentes illustriert. Das Ego denkt nur in der kleinen Schleife des Kreissegmentes und ist sich dadurch der Teilhaftigkeit des gesamten Kreises nicht bewußt. Teilhaftigkeit bedeutet sowohl die Erkenntnis, ein Teil zu sein, wie die Erkenntnis, Teil des Kreises zu sein. Wenn das von JANTSCH, VESTER, CAPRA u. a. geforderte vernetzende Denken auf Grundlage des eben herausgestellten Erkenntnisprogramms eingeübt werden könnte, wäre dies ein Gegengewicht zur abendländischen Geisteskrankheit.

Quasi-lebende Systeme

Darüber hinaus besteht bei der Anwendung von Systemtheorien immer die Möglichkeit von Kategorienfehlern. Ich möchte dies anhand einer Unterscheidung von MILLER (1978, S. 16f.) verdeutlichen. Er hebt (neben den vielen anderen Inhalten des Begriffes „System“) drei Verwendungsarten des Systembegriffes in der Systemtheorie hervor: konkretes System, abstraktes System, Begriffssystem.

Der Unterschied zwischen einem abstrakten System und einem Begriffssystem besteht darin, daß im abstrakten System die Einheiten Beziehungen darstellen, im Begriffssystem hingegen „Termini“ wie Worte, Numeralia oder andere Symbole. Diese Termini sind Begriffe, die in ihrer Funktion zur Klassenbildung verwendet werden und die keinerlei Beziehungen beinhalten.

Der von mir beanstandete Kategorienfehler setzt nun dort ein, wo abstrakten Systemen die Eigenschaften konkreter Systeme zugeschrieben werden, diese abstrakten Systeme als lebende Systeme behandelt werden. Diese Verwechslung ist in unserer Zivilisation verbreiteter kultureller Brauch, schon fast eine Selbst-Verständlichkeit.

Eine Firma ist kein lebendes System, der Kapitalismus ist es nicht, der Staat ist es nicht, das Wirtschaftssystem ist es nicht, das Wissenschaftssystem ist es nicht, der technische Regelkreis ist es nicht, das Subjekt ist es nicht, das Ego ist es nicht usw. Diese alle, und noch viele mehr, sind abstrakte Systeme, denen durch einen Kategorienfehler der Charakter lebender Systeme zugewiesen wurde. Um der Selbstverständlichkeit im Gebrauch entgegenzuwirken, führe ich für diese abstrakten Systeme den Begriff QUASI-LEBENDE SYSTEME ein, für Systeme, die so angesehen werden, als ob sie lebten.

Zur Rezeption von Systemtheorie in Pädagogik

Der Systemansatz hat in der Pädagogik eine lange Tradition, zunächst mit rein organismischen, später kontextualistischen Ansätzen, ab Anfang der sechziger Jahre mit der Systemtheorie.

Der *erste Schub* erfolgte Mitte der sechziger bis siebziger Jahre mit der Umsetzung der informationstheoretisch-kybernetischen Systemtheorie in kybernetische Pädagogik (z. B. FRANK 1971), programmierte Instruktion und systemtheoretische Didaktik (z. B. KÖNIG/RIEDEL 1973).

Der *zweite Schub* in der Rezeption von Systemtheorie erfolgte ab Ende der sechziger

Jahre durch den Ansatz der „Theorie sozialer Systeme“. Dieser Schub hat seinen Höhepunkt noch nicht erreicht. Er ist in der Lage,

- die Eigendynamik des Erziehungssystems als „Autopoiese“,
- die Fach- und Praxisborniertheit als „Selbstreferenz“,
- die Abgehobenheit als Wissenschafts- und Erziehungssystem durch die „Einheit von System/Umwelt-Differenz“,
- die in Folge von Entfremdung, Ausdifferenzierung und extremer Abteilung entstandene Unübersichtlichkeit des Lebens als „Komplexität“ und die Lösung dieser Komplexität als Ergebnis der (die Komplexität mit hervorruhenden) funktionalen Ausdifferenzierungen sozialer Systeme

zu kategorisieren, theoretisch zu erhöhen und in einer intellektuell bestechenden Weise auszudrücken.

Im letzten Teil dieses Abschnittes soll deshalb der *dritte Schub* der Rezeption von Systemtheorie in Pädagogik behandelt werden. Ich beziehe mich im folgenden auf HUSCHKE-RHEIN (1986), der den am weitesten entwickelten Ansatz vertritt. Sein Erkenntnisprogramm lautet:

„Die Trennung des Menschen von der Naturbasis und damit die Illusion der totalen ‚Machbarkeit‘ der sozialen Handlungsnormen wurde durch die informationstheoretischen – einschließlich der interaktionistischen – und durch die soziologischen Ansätze sehr forciert. Demgegenüber halte ich die systembiologischen bzw. systemökologischen sowie die spirituellen Ansätze für geeignet, die Defizite erziehungswissenschaftlicher und methodologischer Theoriebildung auszugleichen und bessere Zugänge zur Erfassung der Wirklichkeit zu erschließen. Ich gehe davon aus, daß die Beachtung der Systemgesetze, auf die die genannten Ansätze hingewiesen haben, uns neue Handlungsspielräume erschließen wird, während uns die zuvor genannten Ansätze keine neuen Handlungsmöglichkeiten erschließen können. Erst so gelangen wir zu einem umfassenden Systembegriff, der auch unserer geschichtlichen Situation und der Rolle des Menschen darin angemessen ist. Ich werde versuchen, diesen an Naturprozessen orientierten Systembegriff soweit zu verdeutlichen, wie es für eine praxeologische Theorie pädagogischer Systeme erforderlich ist.“ (HUSCHKE-RHEIN 1986, S. 86)

Die in dem Ansatz von HUSCHKE-RHEIN enthaltene anthropologische Revolution, die Begründung der Notwendigkeit, systemisch zu denken, und das Heranziehen der Lehren aus lebenden dynamischen Systemen bieten eine gute Grundlage für den pädagogischen Beitrag zur Lösung der Überlebensprobleme. Dieser Ansatz setzt jedoch vorrangig am ökologischen Teil der Überlebensproblematik an. Gerade die stärkere Verbreitung der Kenntnis lebender Systeme kann, bei Abwehr von Selbstbetroffenheit, den Ansatz von Gentechnologie legitimieren. Er wirkt zudem nur indirekt auf die kurzfristig mögliche Selbstausrottung durch den Einsatz der Massenvernichtungsmittel. Erst in dem Maße, in dem durch systemisches Denken und Veränderung des anthropozentrischen Menschenbildes die Verbundenheit des hauptverkapselten Ichs erfahrungs- und gefühlsgesättigt sowie handlungserprobt ist, wird hierdurch die Bereitschaft zunehmen, einen waffenlosen, gewaltfreien Widerstand anstelle waffentrotzender Verteidigung durchzuführen.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. VOLKER BUDDRUS, PF 8640, 4800 Bielefeld 1

Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik

1. Erziehung/Bildung als systemische Resonanzzeugung

Pädagogik ist theoriebegleitete Handlung, Reflexion und Aktion. Eine Aktion ohne Schritte vorheriger Überlegungen ist Aktionismus, eine Reflexion ohne Aktion ist Verbalismus. Reflexion ist der Aktion zeitlich vorgeordnet. Trotz Reflexion bleibt jede Handlung in ihrer Eigengesetzlichkeit – Situation und Entscheidung – eigentümlich blind.

Die systemische Pädagogik mahnt gegenüber der systematischen Pädagogik die ganzheitliche Vernetzung (Rückkopplung) der Elemente an, gegenüber der systemtheoretischen den Praxisbezug (Naturbezug). Sie bezweifelt den hierarchischen Aufbau von Erziehungswissenschaft und bevorzugt die integrative Sichtweise bei jeder Theorie und Praxis.

Natur ist dabei eine wesentliche Komponente wie Gesellschaft und ratio. Von dem Naturelement stammt auch das ökologische Paradigma der systemischen Pädagogik. Zu prüfen ist, ob es unbesehen auf Gesellschaft und ratio angewendet werden kann. Es ist selbst im Naturbereich idealtypisch die Gesamtheit der Wechselbeziehungen und ihrer Auswirkungen, nicht aber die genaue Beschreibung aller einzelnen Handlungen: dort gibt es zum Beispiel Autopoiese, struggle for survival, Strategien der Interessendurchsetzung, dissipative Strukturen, Chaos, Zufall und Notwendigkeit etc. Gleiches gilt für systemische Beschreibungen von Gesellschaften. Sowohl hierarchische Modelle als auch systemtheoretische als auch Mischformen verschiedenster Handlungsqualitäten in Gesellschaften haben ihre Berechtigung. Insofern bedarf das systemische Paradigma der steten dialektischen Kritik durch die ratio.

Die Systempädagogik fordert zumindest mehrdimensional die Vernetzung von Natur, Gesellschaft/Geschichte und Vernunft/Spiritualität. In jeder erzieherischen Handlung erzeugen diese Elemente eine vernetzte Resonanz. Damit ist die ganz einfache Feststellung ausgedrückt, daß Erziehung ein energetischer, resonanzzeugender Vorgang bzw. dialogischer Prozeß ist, der die Resonanzen zu berücksichtigen hat, die die Gesetzmäßigkeiten der Natur, der Gesellschaft und des Denkens in diesen „Dialog“ einbringen: Pädagog(inn)en sollten bei erzieherischen Handlungen/Lernprozessen z.B. die lernbiologischen Voraussetzungen kennen (VESTER 1973; LEONARD 1968), natürliche biokybernetische Regeln (VESTER 1984), Resonanzen bei Gruppenprozessen, Symbolisierungen, Ritualisierungen, Institutionalisierungen (WEIGAND 1983), systemtheoretische und systemische Gesetzmäßigkeiten (HUSCHKE-RHEIN 1986), energetische Möglichkeiten von Spiritualität, auch aus der Geschichte des Denkens und der Evolution des Weltverhältnisses (GEBSER 1973).

2. Handlungselemente

Eine sich dermaßen verkomplizierende Handlungstheorie kann sinnvollerweise nach kybernetischen Regeln vorgehen und übersichtlich gemacht werden. Diese sorgen für die Vernetzung der wichtigsten Resonanzen aus natürlichen, sozialen und spirituellen Elementen bei der Erziehungs-/Bildungsarbeit.

Als fruchtbares Erklärungsmodell für Handlungen bietet sich idealtypisch eine Erweiterung der Gestaltkreis-Idee an (V. v. WEIZSÄCKER 1940/73), weil darin sowohl die Ganzheit der Handlung wie auch ihre Elemente beschreibbar und organisierbar sind.

Der Gestaltkreis einer Handlung hat ein autopoietisches Aktionszentrum. Die Handlung ist die Vernetzung von vier Elementen:

- a) „Natur“ oder die biologische Raum/Zeit. Hier findet neurale und metabolische Kommunikation im Innenbereich des Körpers und mit Wirkungen nach außen (und von außen nach innen) statt.
- b) „Gesellschaft“/Geschichte oder die soziale Raum/Zeit. Hier verbindet mediale Kommunikation den Innenbereich als Wahrnehmung, Sinnestätigkeit mit der Außenwelt.
- c) „Ratio“/Vernunft, Verstand oder die subjektive Raum/Zeit. Hier findet mentale Kommunikation als Informationsverarbeitung und Kritik, Kontrolle, Steuerung statt.
- d) „Praxis“ oder die geschichtliche Raum/Zeit. Hier geschieht die Veränderung der Realität als Ausführung von Handlungen.

Jede Handlung enthält zwar alle vier Elemente, sie kann aber schwerpunktmäßig von einem Element bestimmt sein. Auch können Elemente ganz fehlen oder sind ergänzungs-/korrekturbedürftig. Aggressionen sind z. B. oft zu sehr von biologischen Momenten, Lehrverfahren oft zu sehr von mentalen Gesichtspunkten bestimmt. So bietet das Modell Hinweise für Pädagog(inn)en, wo anzusetzen ist; ebenfalls wie anzusetzen ist gemäß z. B. biokybernetischen oder kommunikativen oder rationalen Regeln (die hier nicht ausgeführt werden können. Siehe z. B. HEITKÄMPER 1986).

3. Systemische friedenspädagogische Handlungen

Handlungen können friedenserzieherisch genannt werden, wenn

- Antriebe, Gefühle, Motivationen im Sinne der Vernunft der Affekte (C.F. v. WEIZSÄCKER 1977) reguliert werden;
- Kommunikation (symbolischer Austausch, Institutionalisierungen) im Sinne von Partizipation, Solidarität, Interessenausgleich, Symbiose erfolgen;
- Verstand, Kontrolle, Macht von konstruktiver Kritik, Ökosophie (KERN/WITTIG 1984) und der Spiritualität der Gewaltfreiheit (KÖPCKE-DUTTLER 1986) geleitet sind;
- das Praxiselement möglichst gewaltminimierte (sog. „sanfte“, „mittlere“) Techniken

- gegenüber der Natur, der Sozialität und dem Bewußtsein des Menschen verwendet;
- die vernetzte Gesamtheit ihrer „stimmigen“ Elemente die Tendenz zur Minimierung von Gewalt und zur Maximierung von Gerechtigkeit hervorbringt.
- Vorteil dieses Modells ist trotz der Komplexität von Handlungen die Benennbarkeit konkreter Ansätze zum mikrosozialen Frieden. Wichtig ist, daß alle vier Elemente in ihren wichtigsten Akzenten zur Geltung kommen und nicht fehlen dürfen, also einen „ökologischen“, „systemischen“ Zusammenhang bilden.

Literatur

- BUDDRUS, V.: Systemische Pädagogik – ein pädagogischer Beitrag zur Lösung der Überlebensprobleme der Menschen? In: BUDDRUS, V./SÜNKER, H./ZYGOWSKI, H. (Hrsg.): Die Zukunft pädagogisch gestalten? Bielefeld 1987. S. 99–138.
- FRANK, H.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Stuttgart 1971.
- GEBSER, J.: Ursprung und Gegenwart. München 1973 (1940).
- HEITKÄMPER, P.: Bildung als transformierende Politik. In: HEITKÄMPER, P./HUSCHKE-RHEIN, R. (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986. S. 28–57.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Systemische Pädagogik I. Köln ²1988.
- KERN, P./WITTIG, H. G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Freiburg ²1984.
- KERN, P./WITTIG, H. G.: Notwendige Bildung. Frankfurt 1985.
- KÖPCKE-DUTTLE, A.: Wege des Friedens. Würzburg 1986.
- LEONARD, G.: Erziehung durch Faszination. München 1968.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MILLER, J.: Living Systems. New York 1978.
- OELKERS, J./TENORTH, H. E.: Pädagogik, Erziehung und Systemtheorie. Weinheim 1987.
- SCHÄFER, A.: Systemtheorie und Pädagogik. Königstein 1983.
- VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart 1973.
- VESTER, F.: Neuland des Denkens. München 1980/1984.
- WEIGAND, G.: Erziehung trotz Institutionen? Würzburg 1983.
- v. WEIZSÄCKER, V.: Der Gestaltkreis. Frankfurt 1973 (1940).
- v. WEIZSÄCKER, C. F.: Der Garten des Menschlichen. München 1977.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. PETER HEITKÄMPER, Janningsweg 49, 4400 Münster

Zur Kritik der weiblichen Pädagogik

Bericht über eine Arbeitsgruppe

Aufgabenstellung

Die Arbeitsgruppe „Zur Kritik der weiblichen Pädagogik“ – als Supplement-Veranstaltung zum öffentlichen Vortrag ILSE DAHMERS auf dem Saarbrücker Kongreß („Veröffentlichte Intimität – Kritik der weiblichen Pädagogik“) geplant, verfolgte die doppelte Aufgabenstellung der Kritik: zum einen als Begründungszusammenhang zu explizieren, was unter „weiblicher Pädagogik“ verstanden werden kann, und zum zweiten, dieses Verständnis in den Grenzen der mit seiner Begründung gegebenen Geltungsansprüche aufzuzeigen. Eine Kritik der Bedingungen und Grenzen einer weiblichen Pädagogik gewinnt ihren Gegenstand als spezifischen dann, wenn genuine Konstitutionsbedingungen einer solchen Pädagogik und ein spezifischer Geltungsbereich angenommen werden können. Einen solchen Anspruch für die weibliche Pädagogik ernstzunehmen, verschiedene Begründungsversuche nachzuvollziehen und in ihrem kritischen Potential gegenüber herkömmlichen Versuchen der Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik einsehbar zu machen – dies bezeichnet den konstruktiven Teil der Kritik; den kritisch-konstruktiven Anspruch von den Problemen traditioneller Begründungsversuche der Pädagogik her in seinen Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen – dies kennzeichnet ihren skeptischen Aspekt.

Die damit angegebene allgemeine Aufgabenstellung wurde im Vorfeld von dem Vorbereitungsteam der Arbeitsgruppe, ILSE DAHMER (Konzeption), CHRISTINE BÖDEKER (Organisation) und ALFRED SCHÄFER (Gesprächsleitung), auf vier verschiedene Problemkontexte hin zu konkretisieren versucht. Unter vier verschiedenen Perspektiven sollten die Bedingungen wie die Grenzen eines spezifisch weiblichen Zugriffs auf die Pädagogik untersucht werden, der sich zugleich als wissenschaftlicher auszuweisen hätte. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit möglicher Dimensionierungen des Problems einer weiblichen Pädagogik sollten diese Problematisierungen zumindest die Möglichkeit bieten, die Frage des Verhältnisses von Weiblichkeit und pädagogischer Wissenschaft mit theoretischen Mitteln angebar zu machen, es einer – wenn auch kontroversen, so doch nicht nur polemischen – Diskussion zuzuführen.

Geplant war, daß sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler als *gleichermaßen Beteiligte* jeweils einer dieser Problemperspektiven auf die weibliche Pädagogik annehmen und zu dieser ein kurzes Statement vorlegen sollten, das den gemeldeten Teilnehmern dieser Arbeitsgruppe vorab zugänglich gemacht werden sollte. Auf diese Weise sollte für alle – Publikum wie Autoren – eine gemeinsame Diskussionsgrundlage zur Verfügung gestellt werden. Es sollten möglichst günstige Ausgangsbedingungen dafür geschaffen werden, daß der Rahmen einer Podiumsdiskussion durch die Beteiligung des Publikums aufgesprengt werden konnte. Die

Statements der Diskutanten sollten daher auch in der Arbeitsgruppe selbst nicht noch einmal vorgestellt, sondern als bekannt vorausgesetzt werden. Bevor der Ablauf der Diskussion in der Arbeitsgruppe vorgestellt wird, erscheint es daher sinnvoll, die Problemdimensionen und die ihnen zugeordneten Statements (eine Zuordnung, die nicht immer einfach war, aber aufgrund ihrer pragmatischen Funktion akzeptiert werden mag) kurz darzulegen.

Statements der Diskutanten

1. Eine erste Problematisierungsperspektive auf die Möglichkeiten und Grenzen der Begründbarkeit einer spezifisch weiblichen Pädagogik richtete sich auf den Vernunftbegriff, auf die weitreichendste Perspektive der Möglichkeit einer genuin weiblichen Vernunft. Eine solche Vernunft würde einen eigenen Geltungsmaßstab zu begründen erlauben, der an die Konstitution weiblicher Subjektivität zurückgebunden wäre. In den Statements, die sich dieser Problemperspektive zuordnen ließen, wurde eine solche Möglichkeit nicht angenommen. Dabei war die Problematisierung der Möglichkeit einer genuin weiblichen Vernunft unterschiedlich angelegt: Sie erfolgte einerseits vom Standpunkt einer Allgemeingültigkeit des Vernünftigen und andererseits aus der Perspektive der Problematisierung des Vernunftbegriffs selbst.

So definiert THEODOR SCHULZE die Vernunft als allgemein-menschliches Vermögen, als Vermögen zur Erkenntnis allgemeiner Wahrheiten. Andererseits unterscheidet er von diesem Begriff der Vernunft die reale Praxis des Vernunftgebrauchs, in die die unterschiedlichsten Bedingungen eingehen – auch die Geschlechtlichkeit. SCHULZE trennt die Vernunft als das „zeitlos Allgemeine unserer menschlichen Rekonstruktion der Welt“ von ihrer historischen Realisierung, die immer partikular bleibt und sich erst allmählich auf das Allgemeine hin entwickelt. „Weibliche Vernunft“ wäre hiernach zu verstehen als spezifischer Gebrauch eines allgemeinen Vermögens zur gültigen Erkenntnis. Als solcher ist dieser Vernunftgebrauch durch bestimmte Bedingungen verzerrt oder auch verdrängt worden. Eben dies widerspricht dem Vernunftbegriff und ist *von ihm her* zu kritisieren.

HAUKE BRUNKHORST geht ebenfalls davon aus, daß es nur *eine* allgemeine Vernunft gibt, die sich zwar in bestimmten Dimensionen ausprägen und immer nur individuell darstellen mag, die aber ihren Kern darin hat, daß sie „keine *mögliche* Stimme“ ausschließt. Es bezeichnet den Fortschritt der Vernunft, daß tabuisierte oder ausgeschlossene Themen oder Arten der Thematisierung in den faktischen Diskurs eingeholt werden: Daß dies immer möglich ist, bezeichnet für ihn die „kontrafaktisch *wirksame* Kraft der Vernunft“. Daher bleibt auch jede Vernunftkritik vernunftimmanent: Sie ist Selbstkritik der Vernunft. Eine feministische Kritik der Vernunft kann sich somit selbst wiederum nur durch den Bezug auf das formale Kriterium der (allgemeinen) Vernunft gründen, daß keine Stimme ausgeschlossen bleiben darf.

Auch CHRISTOPH TÜRCKE behauptet in seinem Beitrag, daß die weibliche Vernunftkritik sich als begründet nur ausweisen kann durch den Bezug auf die allgemeinen Kriterien der Vernunft: Eine Polemik gegen die Vernunft als allgemeine – auch wenn ihr Verständnis von Männern ausgrenzend gehandhabt worden sei – disqualifiziere sich selbst als unvernünftig.

CHRISTINE BÖDECKER thematisiert in ihrem Beitrag „GOETHEs Otilie – Speculum sine macula“ an einem literarischen Beispiel die Ausschließung des Weiblichen aus der Rationalität einer männlich akzentuierten Vernunft. Der Bildungsprozeß der Otilie in GOETHEs „Wahlverwandtschaften“ wird diktiert von der – gegen die Zerrissenheit von Mensch und Natur in der instrumentellen Vernunft gerichteten – Vorstellung einer Versöhnung mit der Natur, von der Vorstellung einer reinen Tugend. Diese aber ist als in Einklang mit der Realität von Selbstbehauptung stehend nicht aufzeigbar – es sei denn als tragische: Selbstverzicht als Aufgabe aller, auch der Vernunftansprüche, wird zur Bedingung des schönen Scheins weiblicher Versöhnung mit der Natur.

Während BÖDECKER in ihrem Beitrag den Vernunftbegriff als allgemeine Grundlage der Kritik voraussetzt, verweist ULRIKE TEUBNER in ihrem Statement („Das Geschlechterverhältnis als Machtverhältnis“) auf die Notwendigkeit, Wissenskritik (und damit auch die Kritik der Rationalitätsstandards dieses Wissens) als Machtkritik zu begreifen. TEUBNER betont, daß dies zugleich eine Skepsis beinhaltet, die sich auf die abgrenzende Bestimmung einer feministischen gegenüber einer männlichen Wissenschaft ebenso bezieht. Aber auch diese allgemeine Skepsis gegenüber Rationalitätsansprüchen, die diese als Machtstrategien relativiert, nimmt noch *die* Vernunft gegen die männlichen Rationalitätsstandards in Anspruch.

2. Eine zweite Thematisierung der Möglichkeit einer weiblichen Pädagogik setzte am Vermittlungspunkt von Weiblichkeit und Erziehung, an der Vorstellung von „Mütterlichkeit“, die neuerdings wieder als Grundlage einer anderen Erziehungsrealität thematisiert wird, an. Gefragt wurde danach, ob ein Rekurs auf „Mütterlichkeit“ für die pädagogische Wissenschaft einen Bezugspunkt abzugeben vermag, der es erlaubt, den Emanzipationsprozeß der menschlichen Gattung voranzutreiben, ob also dieser Rekurs auf „Mütterlichkeit“ als Einheit von naturbedingter emotionaler Zuwendung und selbstloser Hingabe im pädagogischen Bezug die Überwindung von Barrieren und Verzerrungen bisheriger Bildungs- und Erziehungsprozesse verspricht – oder ob sich damit nur eine reaktionäre Ideologie artikuliert.

Während BRUNKHORST in seinem schon erwähnten Beitrag die Thematisierung der Mütterlichkeit eher als reaktionäre Ursprungsphantasie behandelt, weisen vor allem die weiblichen Diskutanten – im Bewußtsein um den Konstruktcharakter der „Mütterlichkeit“ – darauf hin, daß dieses Konstrukt realhistorisch für die Stellung der Frau in der Pädagogik auch positive Seiten gehabt habe. ELISABETH DE SOTELO zeigt in ihrem Statement „Zur Pädagogik der Mütterlichkeit“ anhand der Frauenbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts auf, daß „Mütterlichkeit“ als vorgestelltes Eigenschaftsprofil durchaus als politische Option gelesen werden kann: als Formulierung eines Gegenpols gegen die Klassenseinseitigkeiten, die einheitlich als männlich-egoistisch eingestuft wurden, denen man Tugenden wie die „weibliche Fürsorge, Verantwortungsübernahme und weibliches Gemeinschaftsdenken“ gegenüberstellte. „Mütterlichkeit“ wird nicht nur als pädagogische Grundqualifikation, sondern zugleich als Heilmittel gegen die Zerrissenheit des politischen Gemeinwesens proklamiert.

PIA SCHMID verweist in ihrem ebenfalls historisch ausgerichteten Beitrag „Mütterlichkeit, Frauenbewegung und Emanzipation“ auf die Ambivalenz des Konzepts der „Mütterlichkeit“. Von einer egalitären Position her müsse man es als Bedingung des Ausschlusses der Frauen von öffentlichen Angelegenheiten interpretieren: als ob Frauen nicht die gleichen Fähigkeiten wie Männer hätten. Andererseits aber gehe eine

solche egalitäre Position nicht nur an spezifischen, grundlegenden Erfahrungen von Frauen vorbei, sondern übersehe auch, daß das Konzept der „Mütterlichkeit“ – obwohl politisch instrumentalisierbar gegen die Gleichberechtigung der Frau – zugleich ein Kampfinstrument in den Händen von Frauen gewesen ist. „Mütterlichkeit“ erlaubte die professionelle Einbindung von Frauen in pädagogische und sozialpflegerische Berufe. In dieser Perspektive bilden beide Sichtweisen auf die „Mütterlichkeit“ – die ablehnende wie die sie im Sinne der Interessen von Frauen instrumentalisierende – mögliche Argumentationsstrategien, deren sich Frauen legitimerweise bedienen können. Bei SCHMID wird das Konstrukt der „Mütterlichkeit“ als Mittel im Kampf gegen Benachteiligung thematisiert.

Auch CHRISTOPH WULF verweist in seinen „Thesen zum Geschlechterverhältnis“ auf die Stärken und Schwächen der Positionen, die die Gleichheit bzw. die Polarität der Geschlechter betonen. In der Betonung von Gleichheit wie von Differenz scheint das jeweils Andere unterzugehen. Am weitesten scheint für WULF daher eine Komplementaritätsthese zu führen, die allerdings Gefahr läuft, bestehende Verhältnisse festzuschreiben.

WILMA GROSSMANN verweist ebenfalls auf den ideologischen Charakter des Konstrukts „Mütterlichkeit“ wie auch auf dessen reale Effekte: die Professionalisierung der Frauenrolle in pädagogischen Berufen. Erkauft wurde diese Professionalisierung zum Beispiel durch eine Eingrenzung auf Kleinkindpädagogik, die wiederum als „Frauensache“ aus der theoretischen wie praktisch orientierten Diskussion der Erziehungswissenschaft ausgeschlossen blieb. Leitungsfunktionen in den entsprechenden Institutionen wie auch in der wissenschaftlichen Pädagogik wurden weiterhin von Männern wahrgenommen, während Frauen ihre Berufstätigkeit häufig nur als Vorbereitung auf die reale Mutterrolle interpretierten, was – innerhalb der Professionalisierung – die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses weitgehend verhinderte. Die Diskussion um die „neue Mütterlichkeit“ versteht GROSSMANN als Verweigerungsstrategie von Frauen, sich an männliche Leitbilder und Wertorientierungen anzuschließen – eine Strategie, die als solche noch keinen Ausweg aus den aufgezeigten Problemen anzeigt.

3. Eine dritte Problematisierung der Möglichkeit einer weiblichen Pädagogik richtete sich auf das Verhältnis von Pädagogik und Wissenschaft, auf die Frage der wissenschaftlichen Rationalität der Pädagogik. Setzt man die genuine wissenschaftliche Rationalität der Pädagogik als Problem, kann Weiblichkeit einerseits unter der Perspektive des Ausschlusses gewisser Rationalitätsformen thematisiert werden und andererseits unter der ihres möglichen Beitrages zur Begründung einer veränderten Rationalität.

Auch wenn man von einer Ausschließung der Frauen aus der pädagogischen Wissenschaft sprechen kann, zweifelt DIETER LENZEN daran, ob sich die Möglichkeit einer weiblichen Wissenschaft begründet behaupten läßt. Weder geschlechtsspezifische Körperfunktionen noch die Forderung nach einer stärkeren Repräsentation von Frauen im wissenschaftlichen Lehrkörper reichen für eine solche Begründung hin; nach LENZEN handelt es sich dabei vorwiegend um ein Machtproblem innerhalb des bestehenden Betriebs. Die starke Forderung, daß weibliche Pädagogik einen neuen Rationalitätsmodus und damit eine alternative Begründung der Pädagogik als Wissenschaft gewährleisten soll, endet für LENZEN in der Aporie, daß eine solche

Begründung sich genau der Regeln rationaler Argumentation bedienen muß, gegen die man gerade angeht, oder aber, daß man auf Begründung verzichtet und mit Machtstrategien arbeitet, die ebenfalls unvereinbar mit der Forderung nach einer neuen Qualität von Wissenschaft sind. Dennoch akzeptiert LENZEN das Anliegen einer weiblichen Pädagogik als sinnvoll im Rahmen eines Konzepts von Klassifikationssystemen: Vor dem Hintergrund der relativierenden Annahme, daß Wissenschaften nur Ordnungsentwürfe von Welt sind, deren Akzeptanz von ihrer sozialen Durchsetzung abhängt, kann als ein solches Klassifikationssystem auch das Geschlecht akzeptiert werden. Diese Relativität selbst noch einmal relativierend plädiert LENZEN für Muße, für den Rückzug aus der hektischen Anhäufung von Wissen – eine Position, die sich der von ihm konstatierten Aporie der weiblichen Wissenschaft zumindest nähert.

Eine Alternative zur Relativierung von wissenschaftlichen Rationalitätsstandards wurde den Teilnehmern der Arbeitsgruppe in Form einer Assemblage vorab zugänglich gemacht: Neben den Statements der Diskutanten wurde ihnen die Möglichkeit einer Erweiterung von wissenschaftlichen Rationalitätsstandards in Form einer Sammlung von Gemäldeabbildungen und diesen zugeordneten Zitaten aus der Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte vorgeführt. Die Zusammenstellung hatte ILSE DAHMER besorgt.

ALFRED SCHÄFER versucht in seinem Beitrag „Das Problem der Begründung einer weiblichen Wissenschaft“ die Frage zu klären, inwieweit die „weibliche Pädagogik“, die sich ja immer auch als Kritik zu begreifen sucht, das Problem der Begründung einer ideologiekritischen Wissenschaft, wie es von ADORNO und HORKHEIMER in der „Dialektik der Aufklärung“ gestellt wurde, bewältigt. Dabei reicht der Verweis auf die Geschlechtlichkeit zur Begründung einer ideologiekritischen Wissenschaft nicht hin, weil diese Geschlechtlichkeit damit einerseits als Produkt von Unterdrückung den Anlaß zur Kritik bildet, andererseits aber zugleich als Qualität die Potenz einer anderen Rationalität darstellen soll. Um diese Qualität darzulegen, verfällt man in der feministischen Literatur nur zu leicht auf den Ausweg der Ontologisierung des Weiblichen oder gerät in eine biologistische Sackgasse. Verzichtet man aber auf Weiblichkeit als festen Bezugspunkt, betrachtet man sie als in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen durchgesetztes Konstrukt, so stellt sich als Problem der Kritik, daß der Kritisierende als weibliche Autorin dem Kritisierten selbst verhaftet bleibt – also jenes Problem, dem sich ADORNO in seiner „Negativen Dialektik“ stellte. Auch hier entfällt eine spezifisch weibliche Begründungsperspektive auf die Ideologiekritik.

4. Die „Anmerkungen zur Nähe von Pädagogik und Mütterlichkeit und zur Angst der Pädagogen vor der Kontradiktion zwischen Aufklärung und Macht“, die JULIANE JACOBI-DITTRICH vorlegte, bezeichnen den Übergang zum vierten Problemkreis, dem Verhältnis von Aufklärung und Macht, das für die Konstitution der Pädagogik ein zentrales Problem darstellt. Gefragt wird hier nach dem Beitrag, den eine „weibliche Pädagogik“ zur Problematik von Aufklärung und Macht zu geben vermag. JACOBI-DITTRICH kennzeichnet den Widerspruch von Aufklärung, der Hilfe zur Emanzipation des Subjekts, und Macht, der Notwendigkeit zur Anleitung und Begrenzung der Subjektkonstitution unter konkreten Bedingungen, als zentrales Dilemma der Pädagogik in der bürgerlichen Gesellschaft und warnt vor der Gefahr, daß eine weibliche Pädagogik, die sich auf die Idee einer machtnutralen Mütterlichkeit stützt, von der etablierten Pädagogik nur dazu benutzt wird, eben diese Kontradiktion zu verschleiern.

Eine solche Gefahr besteht, auch wenn (wie u. a. BRUNKHORST in seinem Papier bemerkt) der Widerspruch von Aufklärung und Macht die Frauen selbst als Opfer betrifft: Die gleichberechtigte Teilnahme an einer diskursiven Öffentlichkeit kann zur Aufhebung des Widerspruchs von Aufklärung und Macht beitragen.

GISELA MÜLLER-FOHRBRODT und HEINRICH SEILER thematisieren in ihrem Beitrag „Wissen von Frauen und Männern über Frauen und Männer (in Beziehungen)“ die Frage nach dem Verhältnis von Öffentlichkeit, Geschlechtlichkeit und Macht als Frage nach der geschlechtsspezifischen Zuordnung und Entwicklung von gesellschaftlichen Wissensbeständen. Ihre empirische Erhebung erlaubt die Vermutung, daß sich gesellschaftliche Wissensbestände kaum nach Geschlechtszugehörigkeit ordnen lassen, wohl aber die Performanz dieses Wissens, seine Artikulation. Dabei lassen sich nach ihrer Meinung durchaus Auflösungserscheinungen der geschlechtlichen Differenz auf eben dieser performativen Ebene feststellen.

Der Diskussionsverlauf

Die vorherige Versendung der Statements an die gemeldeten Teilnehmer der Arbeitsgruppe war Bestandteil eines experimentellen Konzepts: Die Statements sollten weder vorgetragen werden noch die Kette bilden, an die – Beitrag für Beitrag – die Diskussion zu legen wäre. Vielmehr sollte sich die Arbeitsgruppe ausschließlich auf der Diskussionsbasis bewegen, die durch die vier Fragestellungen spezifiziert war und für die die Beiträge der Diskutanten einen Hintergrund abgeben sollten. Während der Diskussion waren die Diskutanten in einem offenen Halbkreis gegenüber dem Publikum postiert, um von Anfang an nicht die Atmosphäre eines auf die vorne Sitzenden beschränkten Streitgesprächs aufkommen zu lassen.

Wenn auch die veranschlagte Zeiteinteilung (für jede Fragestellung eine knappe Stunde) nicht eingehalten wurde, da die Diskussionsbeiträge die jeweilige Fragestellung transzendierten, so muß das Experiment doch insgesamt als gelungen bezeichnet werden. Es bot den Spielraum für eine Aufhebung der Schranken zwischen Diskutanten und Publikum ebenso wie für ein Zusammenspiel von Erörterung und Emotion: Aufgebaut wurde eine Gesprächsgrundlage zwischen (nicht nur, aber auch geschlechtsspezifisch) divergierenden Auffassungen.

THEODOR SCHULZE eröffnete die erste Diskussionsrunde, indem er eine weibliche Vernunft als geschlechtsspezifisches Vermögen zwar grundsätzlich ausschloß, diese „weibliche Vernunft“ aber dennoch einordnete in eine (auch von anderer Seite geführte) Kritik des Vernunftgebrauchs, der realen Vernunft. „Weibliche Vernunft“ thematisiere aus einer spezifischen Perspektive des Ausgeschlossenseins das „Andere“ der Vernunft, dasjenige, was bei der Realisierung von Vernunftwahrheiten systematisch ausgeschlossen bleibe. Was damit stattdessen, müsse allerdings als eine Selbstkorrektur der Vernunft, nicht als andere Vernunft verstanden werden. In einem Gegenstatement verwies ULRIKE TEUBNER darauf, daß es in der feministischen Theorie nicht darum gehe, unterdrückte Stimmen zur Geltung zu bringen und damit eine allgemeine Vernunft empirisch zu vervollständigen; aufgewiesen werde, daß die systematische Verzerrung durch die wissenschaftlichen Standards gängiger Theoriebildung das Allgemeine, die Vernunft, die diesen Standards vorausliegt, selbst disqualifiziere. Die ubiquitär

beanspruchte „allgemeine Vernunft“ müsse also als eine Form von Machtausübung und Funktion der Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen begriffen werden. Der weiteren Diskussion war damit die Alternative gesetzt, Vernunft als Vermögen allgemeiner Wahrheitserkenntnis zugleich als Korrektiv der Macht anzusehen oder aber sie in ihrer Allgemeingültigkeit anzuzweifeln und eher als Funktion von Machtausübung zu begreifen.

Die Diskussion, die sich aus diesen gegensätzlichen Positionen ergab und in der sich philosophische, wissenschaftstheoretische und machtanalytische Argumentationsstrategien fanden, zusammenfassend, lassen sich zwei Problemkreise analytisch trennen: die weitere Klärung des Vernunftbegriffs und die Auseinandersetzung mit der Vernunftkritik als Machtkritik.

Auf der ersten Diskussionslinie, der Problematisierung allgemeiner Vernunft, hob die eine Seite den transzendentalen Charakter der Inanspruchnahme von Vernunft auch für den feministischen Diskurs hervor; die vernunftkritischen Diskutanten betonten demgegenüber die Vieldimensionalität von Vernunft und hoben auf eine Pluralität der Vernunftvorstellungen ab. Nicht nur wurden bestimmten Gegenstandsbereichen verschiedene Rationalitätstypen zugeordnet, sondern es wurde für einen Gegenstandsbereich (wie den der Wahrheitserkenntnis) die Möglichkeit verschiedener Rationalitätstypen postuliert. Gegen die Vorstellung einer Pluralität der Vernunftkonzepte wurde abermals eingewandt, die Behauptung einer solchen Pluralität erfolge selbst auf einer Ebene allgemeiner Geltung: Die Behauptung einer Pluralität dessen, was unter Vernunft verstanden werde, unterliege selbst dem Anspruch einer allgemeinen Vernünftigkeit.

Problematisiert wurde sodann die Trennung von allgemeiner Vernunft (von SCHULZE verstanden als Vermögen der Erkenntnis allgemeiner Wahrheiten) und realem Gebrauch der Vernunft. Zeigt sich Vernunft nicht jenseits ihres Gebrauchs durch konkrete Menschen, muß, was als vernünftig angesehen wird, immer auch auf den historischen Kontext und die in ihm gegebenen Machtverhältnisse bezogen bleiben. Andernfalls hätte die Genesis der neuzeitlichen Vorstellung von Vernunft keine Bedeutung für die Geltung des als vernünftig Qualifizierten! Die Befürworter einer allgemeinen Vernunft behaupteten demgegenüber die Möglichkeit, Verzerrungen im rationalen Diskurs, sogar solche systematischer Art, durch die Vernunft selbst, in der Orientierung an ihren Geltungsansprüchen, aufheben zu können. Ohne die Annahme der Möglichkeit einer Überwindung der Verzerrung des Rationalen sei die argumentative Auseinandersetzung selbst sinnlos. Wer über die durchgesetzten Paradigmen wissenschaftlicher Theorieproduktion, zumal dasjenige einer „weiblichen Pädagogik“, argumentativ urteilen wolle, könne den Rekurs auf *die* Vernunft nicht ausschließen. Vernunft sei allerdings weder als Substanz noch als „die Wahrheit“ zu begreifen, sondern als Verfahren, das sich selbstreflexiv in Frage stellen könne, womit ein prinzipieller Verzicht auf den „Besitz“ von Vernunft verbunden sei.

Machtkritik als Vernunftkritik – der zweite Diskussionsstrang – verlangte zu spezifizieren, inwiefern Vernunft als Instrument von Machtinteressen begriffen werden könnte, die auf Verfügung gerichtet sind. Erkenntnisinteressen und soziale Definitionsmacht wurden angeführt. Das weibliche Erkenntnisinteresse konnte allerdings nur negativ angegeben werden: als gegen die Definitionsmacht gerichtetes. Angemerkt wurde dazu, daß man damit das Konzept der „bestimmten Negation“ ADORNOS als

allgemeines Prinzip gegen einen männlich konnotierten, sich fälschlich für allgemein haltenden Vernunftgebrauch wende.

In der zweiten Diskussionsrunde wurde das Verhältnis von Pädagogik und „Mütterlichkeit“ erörtert. Gefragt wurde nicht, ob Weiblichkeit als Mütterlichkeit zur empirischen Möglichkeitsbedingung einer pädagogischen Wissenschaft werden könne; thematisiert wurden die Konstrukte „Weiblichkeit“ und „Mütterlichkeit“ als Konstrukte selbst. Eine erste Argumentationslinie, die sich aber in der Diskussion nicht durchhalten ließ, stellte eine Verbindung des Konstrukts „Weiblichkeit“ mit dem der „Mütterlichkeit“ her. „Weiblichkeit“ beruht nach dieser Argumentation auf der Forderung nach Selbstverleugnung und Selbstdisziplinierung der Frauen, wofür die Psychoanalyse einen historisch späten Ausdruck im Sinnbild der „kastrierten Frau“ liefere; aber gerade die Übernahme der zugemuteten Zuschreibungen habe es den Frauen ermöglicht, statt nur auf sich selbst, sich auf andere und deren Zukunft – auf Kinder hin zu orientieren. So zu argumentieren hieße allerdings, Gefahr zu laufen, die Ideologie der Mütterlichkeit nachträglich erneut zu rechtfertigen. „Mütterlichkeit“ sei ebenso als Stereotyp zu betrachten wie „Weiblichkeit“: Beides sei stets kulturell vermittelt und nicht jenseits realer Machtverhältnisse faßbar.

Nicht in Frage stand, daß die Geschlechtertypologie, wie sie sich mit der bürgerlichen Gesellschaft als Ordnungsschema etablierte, praktisch bedeutsam war für das reale Verhältnis der Geschlechter zueinander. Dieses reale Verhältnis wird bei PESTALOZZI konstitutiv für eine Differenzierung der neuzeitlichen praxisvermittelten pädagogischen Theorie: „Mutteraug“ und „Vaterkraft“ stehen bei ihm für unterschiedliche, so vereinbare wie getrennte, pädagogische Interaktion.

Daß Geschlechterstereotype als Ordnungsschema zunehmend an Bedeutung zumindest in der Selbstprädikation verlieren, darauf wiesen die Ergebnisse einer kleinen Umfrage unter Pädagogikstudenten und -studentinnen hin, die MÜLLER-FOHRBRODT und SEILER an der Universität Trier durchgeführt haben. Es handelt sich um eine Befragung mit Hilfe eines geschlechtsspezifisch gegensätzlichen Eigenschaftsprofils. Alle Befragten, die Pädagogikstudenten wie die Pädagogikstudentinnen, rechneten sich in der Selbstprädikation eher dem weiblichen Eigenschaftsprofil zu. Eine kritische Einstellung gegenüber der offenbar als „männlich“ erfahrenen Hochschule (zu abstrakte Inhalte, zu konkurrenzorientiert usw.) ging mit dieser Selbstprädikation einher. Diese Ergebnisse wurden in der Diskussion zum einen auf das professionelle Selbstbild des Pädagogen bezogen, in das immer auch Momente einbezogen waren, die allgemein dem Konstrukt „Weiblichkeit“ bzw. „Mütterlichkeit“ zugerechnet wurden. Zum anderen wurde darauf hingewiesen, daß sich in dieser Selbstprädikation eine Distanzierung gegenüber der „männlichen“ wissenschaftlichen Rationalität ausdrücke, daß die Dichotomie „männlich/weiblich“ hier als Chiffre für die intraintellectuelle Unterscheidung „abstrakte Intellektualität/common sense“ interpretiert worden sei. Gefordert wurde eine kritische, die Stereotypen auflösende (d.h. sie nicht nur opportunistisch nivellierende) Reflexion.

Fazit

Die Arbeitsgruppe „Zur Kritik der weiblichen Pädagogik“ war als Versuch angelegt, das Gespräch zwischen der „etablierten Wissenschaft“ und einer relativ klar umrissenen Gruppe ihrer Kritiker mit doppelter Stoßrichtung zu führen. Daß die Führung eines solchen Gespräches nicht einfach ist, im Durchgang durch Vorurteile und Anfeindungen eine Gesprächsgrundlage überhaupt erst gebildet werden muß, auf der Position und Gegenposition aufeinander bezogen werden können – dies hat die erregte, wie der Bericht zeigt, konzentrierte, in der Anstrengung nicht nachlassende Diskussion dieser Arbeitsgruppe gezeigt. Dabei deuten Erregtheit wie auch die diskutierten Probleme darauf hin, daß mit der doppelten Stoßrichtung, mit der Problematisierung der „etablierten Wissenschaft“ wie ihrer feministischen Kritik, zugleich wissenschaftstranszendierende Kontextprobleme – gesellschaftliche Machtverhältnisse, in die Wissenschaft eingelassen ist – thematisch werden. Daß diese Machtverhältnisse als verselbständigte selbst noch Kritik in ihren Möglichkeiten und Grenzen präformieren, wurde in der Diskussion immer wieder Gegenstand. CHRISTOPH TÜRCKE hatte in seinem Statement diese Problematik so zusammenzufassen versucht: „Der Feminismus hat es daher wahrlich nicht leicht. Ständig läuft er Gefahr, auf die falsche Aufhebung patriarchaler Unwahrheit, die die bestehende Gesellschaft geleistet hat (mit der Subsumtion der Frau unter die Bedingungen des kapitalistischen Produktionsprozesses, ihrer Gleichberechtigung als Ware Arbeitskraft – A.S.) noch einmal falsch zu reagieren und zu bekräftigen, was er beseitigen will. Fordert er volle Gleichberechtigung, so verlangt er nur die Verschärfung des ohnehin stattfindenden Konkurrenzkampfs. Empfiehlt er die Rückkehr zur natürlichen Weiblichkeit des Gebärens und Nährens, so fällt er nur auf jene vegetative Bestimmung der menschlichen Natur zurück, gegen die das Patriarchat zu Recht aufbegehrte und die zudem im gebärend-nährenden Stoffwechsel des Kapitals täglich ihre Gemütlichkeit demonstriert. Denunziert er die Vernunft als männliches Herrschaftsinstrument, so disqualifiziert er sich vorab als unvernünftig und verkennt die bestehende Gesellschaft gleich doppelt: als patriarchal und als vernünftig. Postuliert er eine neue weibliche Logik jenseits aller Herrschaft, so ist schon die Formulierung des Postulats den logischen Regeln verhaftet, die nicht mehr gelten sollen“. Die Tragweite der so aufgezeigten Schwierigkeiten ist noch kein Argument gegen die Notwendigkeit der Kritik, wohl aber für ihre Selbstreflexion.

Anschrift des Autors:

Priv.-Doz. Dr. ALFRED SCHÄFER, Remscheider Str. 97, 5000 Köln 91

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL

Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920

Bereits 1898 stellt der deutsche Psychologieprofessor MÜNSTERBERG, damals in Boston an der Harvard University tätig, folgende Frage: „Ist die Psychologie dem Lehrer für seine Lehrmethoden direkt von Wert oder indirekt durch das Medium einer wissenschaftlichen pädagogischen Theorie?“. Diese Frage wird zwei Jahre später von der neu gegründeten *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* aufgegriffen, deren Ziel es ist, an der Förderung einer wissenschaftlichen Pädagogik zu arbeiten. MÜNSTERBERG empfiehlt der Pädagogik als Wissenschaft, „von jedem Zweig der Psychologie den ausgiebigsten Gebrauch zu machen“. Er würde es begrüßen, „wenn einige pädagogische Theoretiker, mit den psychologischen Forschungsmethoden ausgerüstet, sich mit pädagogischen Fragen in eigenen psycho-pädagogischen Laboratorien beschäftigen“ würden. Gleichzeitig ermuntert er sie dazu, „die Kinder mit entschieden antipsychologischer Betrachtungsweise als unauflösbare Einheiten zu erkennen“ (Z. Päd. P., 1900, S. 53). Aus diesen Sätzen läßt sich zweierlei herauslesen: das Angebot an die Pädagogik, sich der wissenschaftlichen Errungenschaften der Psychologie zu bedienen, und gleichzeitig die Aufforderung an sie, eine eigene wissenschaftliche Betrachtungsweise zu entwickeln. MÜNSTERBERGS Aussage steht am Anfang einer spannungsreichen Geschichte, in der Psychologie und Pädagogik versuchen, aufeinanderzuzugehen und ihr Verhältnis zueinander zu klären.

Damals, um die Jahrhundertwende, erlebt die Kinderpsychologie, die zunächst im Vergleich zu Amerika, England und Frankreich nur dürtig gepflegt war, einen erheblichen Aufschwung in Deutschland. Darin sehen die deutschen Pädagogen eine Chance für ihr Fach. Einer von ihnen, FERDINAND KEMSIES aus Berlin, gründet 1899 die *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, in deren erster Nummer er die Absicht zum Ausdruck bringt, „die pädagogische Theorie und Praxis zu vertiefen, und zwar dank den neuen Methoden und Ergebnissen der Psychologie“. Er definiert die pädagogische Psychologie als selbständige Branche, die von „praktischen Pädagogen“ erarbeitet wird. Ihre „Kardinalfrage“ bestehe darin, den gesetzmäßigen „Zusammenhang zwischen der erzieherischen Einwirkung und den einfachsten sowohl als kompliziertesten Phänomenen der Kinderseele klarzulegen (1899, S. 1). Somit erhält sie eine spezifische Funktion und gleichzeitig eine nicht mehr untergeordnete, sondern eine

gleichrangige Stellung neben der Psychologie. Die Zeitschrift, die es versteht, internationale Mitarbeiter zu gewinnen, und ab 1911 von namhaften Pädagogen wie OTTO SCHEIBNER und ERNST MEUMANN geleitet wird, wird allmählich zum Ort der theoretischen Auseinandersetzung zwischen Pädagogik und Psychologie, zu einem Ort, wo sich die Pädagogen bemühen, ihr Arbeitsfeld von den sogenannten Grundwissenschaften genau abzugrenzen.

Der schwierige Weg der Verselbständigung der Pädagogik

Zur Verselbständigung der Pädagogik in ihrer Konfrontation mit der Psychologie trägt zweifellos die *experimentelle Pädagogik* bei. Deren Vertreter, ERNST MEUMANN und der Karlsruher Didaktiker W. A. LAY, die 1905 die Zeitschrift desselben Namens gründen, verstehen sie als den empirisch grundlegenden, beschreibenden, forschenden Teil der wissenschaftlichen Pädagogik. Ihr Forschungsobjekt, das sind die Tatsachen der erzieherischen Einwirkung auf das Kind und des erzieherischen Einflusses des Erwachsenen sowie sozial-pädagogische Probleme. Obwohl in ihrem Diskurs das Kind als lebendige Einheit, als Synthese aufgefaßt wird, im Gegensatz zur experimentellen, analysierenden, atomisierenden Psychologie (W. A. LAY, 1906, S. 96), ruft die noch im Entwicklungsstadium begriffene experimentelle Pädagogik Ablehnung hervor, vor allem von den Anhängern des neuen „pädagogischen Künstlertums“ (WEBER, E. 1905). Schließlich ist es bezeichnend, daß MEUMANNs und LAYs Zeitschrift und die *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 1911 verschmelzen, weil, so MEUMANN, beide an dem Werk der theoretischen Begründung und der praktischen Ausgestaltung der gegenwärtigen Erziehung interessiert sind.

Bei einer Bestandsaufnahme zur Lage der gegenwärtigen Pädagogik sind sich ERNST MEUMANN und sein neuer Mitarbeiter, der Privat-Dozent ALOYS FISCHER, in zwei verschiedenen Artikeln derselben Nummer der *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* ziemlich einig. In Anlehnung an und im Sinne von WILLIAM JAMES in seinen *Talks to teachers on psychology* erinnert FISCHER 1911 an die unumgängliche Notwendigkeit, das gegenseitige Verhältnis von Pädagogik und Psychologie zu klären, weil „auf diesen Gebieten Unsicherheit und Verwirrung weitverbreitet sind“ (1911, S. 87). Er denunziert die Identifizierung der wissenschaftlichen Pädagogik mit der Wissenschaft vom Kind sowie „die oft alles verschlingenden Ansprüche der Kinderpsychologie“ und die „überschätzende Vorliebe für naturwissenschaftlich orientierte Begriffsbildung“ (1911, S. 87). Er plädiert für eine „mitfühlende konkrete Beobachtung des ganzen lebendigen Kindes (...), ein intuitives Verständnis der wirklichen, immer komplexen Vorgänge“, die mehr lehren als die künstliche Abstraktion beschränkter Einzelvorgänge. Mit aller Schärfe wiederholt er, daß „das praktische Lehren und Erziehen und die theoretische Erforschung des Kindes zweierlei Dinge sind“ (1911, S. 85), daß die Einstellung des handelnden Lehrers, verwandt mit der des Künstlers, grundverschieden sei von der des Psychologen. Er verurteilt somit den sogenannten Psychologismus, den MÜNSTERBERG ebenfalls – laut WILLIAM STERN – angeprangert hat. MEUMANN argumentiert ähnlich, wenn er sich wiederum gegen die Auffassung auflehnt, Pädagogik sei angewandte Psychologie, und wenn er die fundamentale Verschiedenheit der Fragestellung des Pädagogen und des Psychologen nochmals unterstreicht (1911, S. 200). MEUMANN ist der Ansicht, der Pädagoge könne „an die Arbeit des Psychologen anknüpfen, aber eine

größere Bedeutung hat diese Vorarbeit nicht, denn die rein psychologische Untersuchung beantwortet ihm keine einzige von den unter pädagogischem Gesichtspunkt aufgestellten Fragen“. Zu dieser „Nichtbedeutung der Psychologie und der Kinderpsychologie für die pädagogische Wissenschaft“ kommt jedoch eine positive, und zwar besteht sie in der notwendigen „Rücksicht auf die geistige Entwicklung des Zöglings“, der wir alle erzieherischen Maßnahmen und alle Materialien und Mittel „anzupassen“ haben. Weiter lehrt uns die Psychologie „die Anpassung jeder Unterrichts- und Erziehungsmaßregel an die Individualität und die individuelle Begabung des Schülers“ (1911, S. 202).

Ähnlich wie JAMES und FISCHER plädiert MEUMANN für eine *Kongruenz* der Pädagogik und der Psychologie, für ein Einvernehmen zwischen beiden, wobei die Spezifik jeder Wissenschaft bewahrt bleiben soll. MEUMANNs Originalität besteht in seinem zusätzlichen Plädoyer für eine „soziologische Betrachtung des gesamten Erziehungswerkes als notwendige Ergänzung zu jener individual-pädagogischen Auffassung“ ... (S. 205) und für eine „ausgedehnte historisch-pädagogischen Forschung“ als Erweiterung des Arbeitsfeldes der gegenwärtigen wissenschaftlichen Pädagogik.

In einer Zeit „einer lebhaften Agitation“ wird also daran erinnert, wie wichtig es sei, „das ganze der Pädagogik, ihre zentralen Aufgaben nicht in Vergessenheit geraten zu lassen über der eifrigen Pflege des Neuen, Hilfswissenschaftlichen“ ... (FISCHER, 1911, S. 93). Das Neue, Hilfswissenschaftliche, das ist, neben den damals florierenden verschiedenen Psychologien, die WALTHER SEIDEMANN 1912 in bezug auf ihre pädagogische Bedeutung untersucht, die Psychoanalyse. Sie ist dabei, neue Erkenntnisse über die unbewußten, psychischen Prozesse zu enthüllen. So sind die Pädagogen erneut aufgefordert, sich mit dieser neuen Psychologie, die ausdrücklich als Hilfswissenschaft ausgewiesen wird, auseinanderzusetzen.

Die pädagogische Auseinandersetzung mit der Tiefenpsychologie

Ziemlich früh erhitzen sich die pädagogischen Geister in der deutschsprachigen Schweiz über die Lehre FREUDs: In Zürich vor allem, wo der aus Deutschland verbannte F. W. FOERSTER bereits 1907 zu FREUDs Entdeckungen Stellung nimmt und 1909–1910 mit dem Pastor OSKAR PFISTER eine Polemik über Psychoanalyse führt. Zürich, das ist die Stadt C. G. JUNGs, wo die Psychoanalytische Vereinigung im Sommer 1912 eine Tagung über „Pädagogik und Psychoanalyse“ veranstaltet; die dort gehaltenen Vorträge werden in den avant-gardistischen *Berner Seminarblättern* veröffentlicht, die der Direktor des Lehrerseminars in Bern herausgibt; bereits 1911 hat er einen vielversprechenden, optimistischen Artikel von OSKAR MESSMER über „die Psychoanalyse und ihre pädagogische Bedeutung“ aufgenommen. Die Schweiz, das ist auch Basel mit PAUL HÄBERLIN, von dem JUNG anfangs große Stücke hält. 1913, beim internationalen Kongreß für ärztliche Psychologien in Wien, erklärt er in einem viel beachteten Vortrag über „Psychoanalyse und Erziehung“, Wissenschaft habe keine Kompetenz, die Ziele der Erziehung zu bestimmen, und er tadelt „das überflüssige Herumsuchen in der Psyche des Zöglings“ (1913–1914, S. 215).

Und was passiert in *Deutschland*? 1913, auf dem Breslauer Kongreß, wird „eine Warnung vor den Übergriffen der Jugendpsychoanalyse“ von zweiunddreißig Mitglie-

dem der Sektion für Jugendkunde im Bunde für Schulreform unterzeichnet; auf diese Erklärung, die in den meisten pädagogischen Zeitschriften Deutschlands und der Schweiz erscheint, antwortet PFISTER mit einer „Verwahrung gegen irrtümliche Beurteilung der Jugend-Psychoanalyse“. Die Polemik hört nicht auf, denn in der *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung* (8. Band, 1914, S. 71) schreibt W. STERN 1914 einen sarkastischen Artikel über „Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest“.*

Während in der Schweiz die Psychoanalyse sich unter den Pädagogen eher einer freundlichen Aufnahme erfreut, hat sie in Deutschland bis zum Ersten Weltkrieg gegen erneute Widerstände seitens der naturwissenschaftlich orientierten Psychologien zu kämpfen. Aber die Grenzen zwischen den Ländern sind nicht so dicht, und die Zeit arbeitet für FREUD. Man kann annehmen, daß der Schweizer ERNST SCHNEIDER auch im Namen vieler deutscher Kollegen spricht, wenn er 1915 feststellt: „An der Entwicklung der Psychologie ist die Pädagogik lebhaft interessiert. Nachdem sie bis heute der experimentellen Richtung manches Wertvolle hat verdanken können, fragt sie nun auch bei der Psychoanalyse an.“ (Berner Seminarblätter, 1915/1916, S. 460)

Welches Echo findet diese Entwicklung in der *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*? 1917 erheben sich tatsächlich zwei Stimmen, die bestrebt sind, über das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie bzw. zur Psychoanalyse Klarheit zu schaffen. Die Texte der beiden Hochschulprofessoren erscheinen wie die Teile eines Diptychons, die aufeinander antworten und einander ergänzen.

Da ist im ersten Text, dem von ALOYS FISCHER, wiederum die Klage über das mangelnde Selbstverständnis der Pädagogik, die Uneinstimmigkeit über deren Konzept und Aufgabe und ihre untergeordnete Stellung der Psychologie gegenüber. – Daran ist erstaunlich – aber auch nicht, da Krieg ist –, daß sich an FISCHERS Klage zwischen 1911 und 1917 nichts geändert hat. – Das Entscheidende ist aber, daß FISCHER konkrete Vorstellungen über die mögliche Klarstellung des Verhältnisses der Pädagogik zur Psychologie hat. Er schlägt vor, den Standpunkt zu wechseln, d. h. die Erziehung und nicht mehr die Psychologie als das Gegebene zu setzen. Das heißt konkret, daß er *zuerst* die Funktion der wissenschaftlichen Pädagogik definiert (FISCHER, 1917, S. 109) und erst hinterher nach dem Nutzen der Psychologie für die Erziehungswissenschaft fragt. Für ihn steht eines fest: Unabhängig von reformerischen Tendenzen hat die Erziehungswissenschaft primär eine erkenntnistheoretische Funktion. Es gilt Tatsachenforschung zu betreiben, die Erziehungen – als Sammelname für die geschichtlichen und zeitgeschichtlichen Realitäten dieses Namens – theoretisch zu *verstehen*, historisch und prinzipiell (z. B. wie bestimmte Erziehungsmaßnahmen auf Kinder, wie Organisationsformen, wie Zeit und Raum auf Schulwesen und auf die Schülerentwicklung wirken...).

Bei dieser deskriptiven Aufgabe der psychischen Vorgänge steht die Psychologie „im Dienst der Erkenntnis der Erziehung“ als Instrument. Nicht weil sie „das Kind, den

* STERN greift DIE MONATSHEFTE FÜR PÄDAGOGIK, die ADLER als Redakteur aufnehmen, an, ebenfalls MESSMER, der den Pädagogen psychoanalytische Literatur empfiehlt, und JUNG, der die Frauen für die Psychoanalyse zu gewinnen weiß. STERNS Angriffe richten sich nicht gegen die „wissenschaftliche Bedeutung der psychoanalytischen Grundgedanken und die therapeutische Anwendung auf Erwachsene“, sondern gegen die Mißbräuche der Anwendung bei den Kindern und Jugendlichen, die zu derer „Entharmlosung“ führe.

Jugendlichen, den Zögling verstehen hilft, ist sie Hilfswissenschaft der Pädagogik, sondern weil sie die pädagogischen Realitäten in Vergangenheit und Gegenwart verstehen hilft“ (S. 111). Infolgedessen werden die Pädagogen aufgefordert, die psychischen Seiten der Erziehung zu erforschen, d.h. zu erkennen, zu verstehen, „was über den reformatorischen Erziehungsgedanken immer mehr verdeckt“ sei (S. 118).

Auf diesen Appell, wieder „sehen“ zu lernen, scheint der Text von MÜLLERS zu antworten: Er enthüllt nämlich den Pädagogen „das ganze reiche, anschauliche Material neuer psychologischer Erkenntnisse“ (über die Motivationen der Gefühlsregungen, über die sexuelle Entwicklung der Kinder, über das wechselseitige Verhältnis von Erziehungssubjekt und Erziehungsobjekt und dessen Problematik...) und weist auf das erweiterte und vertiefte Arbeitsfeld hin, das sich daraus für die Pädagogen ergibt.

VON MÜLLER verschweigt nicht die frühere Zurückweisung der Psychoanalyse durch die Psychologen und Pädagogen. Er rechtfertigt sie sogar durch deren „maßlose Ansprüche, nicht nur die Kinder- und Jugendpsychologie zu revolutionieren“, sondern der Pädagogik bestimmte Aufgaben und Forderungen zu diktieren. Aber nachdem die Psychoanalyse „theoretisch und praktisch Umformungs- und Ausbildungsprozesse durchgemacht hat“ (S. 179), gibt, so VON MÜLLER, ihre Entwicklung zu denken. Das ist das Entscheidende, meine ich, die Denkarbeit, wozu die Psychoanalyse anregt, und die der Münchner Professor als solche wahrnimmt. Deshalb erscheint sein Artikel grundlegend, der „die neue Einsicht“ der psychoanalytischen Psychologie hervorhebt, ihren unmittelbaren „Blick auf die ganze Wirklichkeit, auf die Totalität des seelischen Lebensablaufs, der in der Psychoanalyse zur Erkenntniseinstellung geworden ist“. Die Psychoanalyse erscheint ihm in ihrer Eigenart, in ihrer Einzigartigkeit als „verstehende Psychologie“, die sich hinsichtlich ihrer Fragestellung und ihrer Methode von der naturwissenschaftlich erklärenden Psychologie unterscheidet. Dank einem „nacherlebenden Verständnis“ der seelischen Zusammenhänge erfaßt sie „den Ausdrucksgehalt – den Sinn – von gewissen seelischen Außenerscheinungen“ (1917, S. 278).

VON MÜLLERS Ausführungen zielen auf folgendes hin: Wenn die psychische Realität so ist, wie die Psychoanalyse sie enthüllt, sie „sehen“ lehrt, wenn neben dem Kind „der Erzieher zum gleichwertigen Objekt der pädagogischen Psychologie wird“, so darf die Pädagogik als Erziehungswissenschaft sie nicht mehr ignorieren. Die psychoanalytische Forschung, und vor allem ADLERS Individualpsychologie, hilft also der Pädagogik, die komplexen psychischen Zusammenhänge in der erzieherischen Situation erkennen und verstehen; es obliegt dann den praktischen Pädagogen, Mittel und Methoden zur Lösung der neuen konkreten Erziehungsaufgaben zu suchen, denn eine „psychoanalytische Pädagogik“ existiert noch nicht.

FREUD hat schon Ähnliches artikuliert, aber es ist ein großer Unterschied, ob der Entdecker der Psychoanalyse es den Pädagogen als Aufgabe sozusagen auferlegt oder ob ein Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik es zu seiner eigenen Aufgabe macht, die Erziehungsstatsachen neu zu denken und dabei die psychoanalytischen Erkenntnisse berücksichtigt, ja integriert.

Der Pädagogik bleibt das Feld, wie es VON MÜLLER bildhaft ausdrückt. Trotzdem sei Vorsicht vor Übergriffen der Psychoanalyse geboten, denn nur bei der Wahrung der Autonomie könne „aus der gegenseitigen Berührung der Pädagogik und der Psychoanalyse jeder mögliche Gewinn gezogen werden“ (S. 375).

Hinter dem resoluten Ton glaubt man auch hier den verdeckten Grimm eines Vertreters einer Pädagogik zu vernehmen, die immer noch Gefahr läuft, „als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (HERBART, 1806). – Was wird nun aus VON MÜLLERS Vorschlägen?

Fortschreibung und Abgesang in den Zwanziger und Dreißiger Jahren

Die Nachwelt scheint VON MÜLLERS Vorschläge in den Wind zu schlagen, wenn man vom Experiment der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* absieht. Die *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* befaßt sich kaum noch mit Psychoanalyse. Und wie ist es mit der 1926 gegründeten Monatszeitschrift *Die Erziehung*, die die Professoren FISCHER, LITT, NOHL und SPRANGER herausgeben, mit W. FLITNER als Schriftleiter? Diese Männer, die „unsere hervorragendsten pädagogischen Führer“ genannt werden, wollen ja „die Einzelforschung zu einer erneuerten Wissenschaft von Erziehung und Bildung“ zusammenfassen (FISCHER, 1926). Aber aus einer flüchtigen Lektüre ergeben sich eher ernüchternde Feststellungen im Hinblick auf den Platz, den die Monatsschrift der pädagogischen Bedeutung der psychoanalytischen Strömungen einräumt. Ist es nicht ein Abbild der insgesamt geringen Beachtung, die FREUDS und ADLERS Lehre bei den damaligen Hochschulpädagogen findet? Immerhin kann man interessante Spuren sichern: Zwischen 1927 und 1931 sind jedes Jahr ausführliche Beiträge zu lesen, und zwar in Form von Rezensionen von psychoanalytischen Werken (FREUD, ABRAHAM, FERENCZI...), wobei die Verdienste von PAUL HÄBERLIN und HANS ZULLIGER besonders hervorgehoben werden. 1929 äußert ein gewisser P. SCHRÖDER Bedenken gegen die Möglichkeit, daß ein Teil der Lehrer sich der Psychoanalyse und vor allem der Individualpsychologie ADLERS als Grundlage einer neuen Pädagogik zuwendet, da die experimentelle Pädagogik entthront worden sei. Zeugt diese Befürchtung nicht indirekt vom Gewicht der Psychoanalyse bei manchen Pädagogen? Letzteres wird besonders unterstrichen hinsichtlich der Fürsorgeerziehung. Es heißt sogar, die Bedeutung der Heilerzieher, die sich an den Lehren FREUDS und ADLERS orientieren, sei größer als ihre Zahl (1927, S. 557). Auf diesem Gebiet ist die Vermittlerrolle HERMANN NOHLS hervorzuheben, der sich in öffentlichen Vorträgen für eine neue Pädagogik einsetzt, die ihr Ziel in dem Subjekt und seiner Entfaltung sieht und im pädagogischen Bezug zwischen Erzieher und Kind das Geheimnis der pädagogischen Arbeit sucht. Ab 1927 veröffentlicht Nohl mehrere wichtige Artikel in *Die Erziehung*, darunter im Jahre 1927 seine „Gedanken für die Erziehungstätigkeit des einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler“, einen Vortrag, den er ein Jahr früher vor Richtern gehalten hat. Dort spricht er von „der eigentümlichen Umdrehung“ in der Pädagogik, welche die Schule FREUDS und ADLERS begünstigt hat.

Eine unerwartete Würdigung erfährt die psychoanalytische Pädagogik im letzten Erscheinungsjahr der *Erziehung* – es ist im Jahr 1939, wo nur SPRANGER als Herausgeber bleibt und wo A. HITLER, „Dem Verkünder national-sozialistischer Ideale“, zum 50. Geburtstag Glück und Segen gewünscht wird –. MARIA DORER widmet einen zwölf Seiten langen Artikel dem „Irrweg der psychoanalytischen Pädagogik“. Dessen Lektüre beweist eine sehr genaue Kenntnis der Zeitschrift, die die Autorin offenkundig von Anfang bis zum Schluß gelesen hat und deren Inhalt sie im großen ganzen mißbilligt, wenn sie auch das Werk von ZULLIGER, KÜNDIG und AICHHORN positiv

anerkennt, vor allem wegen ihrer angeblichen Zurückhaltung. Unter den gegebenen politischen Umständen und nachdem FISCHER, LITT, NOHL und FLITNER nicht mehr am Ruder sind, wundert es einen nicht, daß die psychoanalytische Pädagogik als „verhängnisvoll“ gekennzeichnet wird. Daß sie „als mechanisch angewandte Methode“ abgetan wird, zeugt von einem grundsätzlichen Mißverständnis einer Pädagogik, die sich an der Psychoanalyse orientiert hat.

Bei der Ausdehnung des Problemkreises und den vermehrten Schwierigkeiten, die für die Pädagogik aus den neuen Erkenntnissen der Psychoanalyse erwachsen, während gleichzeitig die Erwartungen der Eltern und Erzieher größer werden, ist es nicht erstaunlich, daß VON MÜLLERS Appell kaum ein Echo findet. Er und NOHL bleiben ziemlich isoliert unter den akademischen Pädagogen – also lächerlich und tragisch zugleich, wie BERNFELD in *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* die einsamen Pädagogen nennt –. Aber wer kann behaupten, daß das, was am Rande gesprochen und scheinbar kaum registriert wird, weniger bedeutsam ist für die Geschichte des pädagogischen Denkens als der Diskurs der vielen? – Proteste und Polemiken, die der Aufstieg der Psychoanalyse als Richtung der verstehenden Psychologie hervorgerufen hat, haben zu ihrer Verbreitung auch in Laienkreisen weithin beigetragen (MÜLLER-FREIENFELS, 1933, S. 108). So ist es äußerst schwer, die Wirkung des akademischen Diskurses unter den Pädagogen zu messen.

Das Ergebnis meiner Bestandsaufnahme ist ernüchternd aber nicht deprimierend; denn allein die Existenz der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* legt Zeugnis von einer effektiv geleisteten pädagogischen Arbeit ab, die uns heute noch herausfordert. – Was das theoretische Verständnis der wissenschaftlichen Pädagogik betrifft, hört sie über die Jahre hinweg nicht auf, sich zu bemühen, ihre wissenschaftliche Grundlage zu sichern. 1926 schreibt FISCHER im ersten Artikel der *Erziehung*, er wolle die pädagogischen Fragen „mit einem wissenschaftlichen Geist durchdringen und gegen die Routine in der Praxis angehen“. Und seit den fünfziger Jahren wird immer wieder auf das mangelnde Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als solche hingewiesen. Ist dieser Wiederholungszwang vielleicht Ausdruck einer grundsätzlichen Unmöglichkeit der Pädagogik, sich als Wissenschaft zu verstehen? Ist es aber gleichzeitig nicht auch eine Herausforderung, dieses scheinbare Defizit, diese professionelle Verunsicherung nicht als Mangel zu sehen, sondern als Merkmal einer Spezifik zu theoretisieren?

Literatur

- BERNFELD S., *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Leipzig/Wien/Zürich, I.P. Verlag, 1925.
- DIE BERNER SEMINARBLÄTTER, *Zeitschrift für Schulreform*, Hg. ERNST SCHNEIDER, Bern, 1907–1916.
- DIE EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK, Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Didaktik und der Erziehung schwerbegabter und abnormer Kinder, begr. und hg. von W.A. LAY (Karlsruhe) und E. MEUMANN (Königsberg), Leipzig/Nemmnich, 1905.
- DORER, M., Der Irrweg der psychoanalytischen Pädagogik, in: *Die Erziehung*, 1938–1939, S. 279–291.
- FISCHER A., Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart, in: *Z. päd. P.*, XII, 1911, S. 82–93.

- DERS., Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie, in: Z. päd. P., XVIII, 1917, S. 5–13 u. 109–118.
- DERS., Unsere Zeit und die Mission der Pädagogik, in: Die Erziehung, I, 1, 1926.
- FOERSTER, F. W., MORALPÄDAGOGIK UND SEXUALPÄDAGOGIK, ZÜRICH, 1907.
- DERS., Psychoanalyse und Seelsorge, in: Evangelische Freiheit, 1909, S. 335.
- DERS., Nochmals Psychoanalyse und Seelsorge, ebenda, 1910, S. 263.
- HÄBERLIN P., Zärtliche und strenge Erziehung, in: Zeitschrift für Jugenderziehung, I, 1, 1910–1911, S. 15.
- DERS., Psychoanalyse und Erziehung, in: Zentralblatt für Psychoanalyse und Psychotherapie, IV, 1913–1914, Wiesbaden, Bergmann, S. 215–220.
- JAMES W., Talks to teachers on Psychology, London, Longman, 1899. (Dt. Übers.: Psychologie und Erziehung, Leipzig 1900).
- KEMSIES F., Fragen und Aufgaben der pädagogischen Psychologie, in: Z. päd. P., I, 1, 1899, S. 1.
- LAY A., Über Kämpfe und Fortschritte der experimentellen Pädagogik, in: Die experimentelle Pädagogik, Leipzig, 1905.
- MESSMER O., Die Psychoanalyse und ihre pädagogische Bedeutung, in: Die Berner Seminarblätter, V, 9, 1911, S. 281.
- DERS., Von der Pädagogik zur Psychoanalyse, ebenda, VI, 11, 1912.
- MEUMANN E., Zur Einführung, in: Die experimentelle Pädagogik, I, 1, 1905, S. 1.
- DERS., Die gegenwärtige Lage der Pädagogik, in: Z. päd. P., XII, 1911, S. 375.
- MÜLLER-FREIENFELS R., Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie (1933), in: P. KAMM, Die Bedeutung der wissenschaftlichen Psychologie und der psychologischen Schulung für die Erziehung, Basel, 1942.
- MÜLLER H. VON, Psychoanalyse und Pädagogik, in: Z. päd. P., 1917, S. 177–198, 263–286, 353–375.
- MÜNSTERBERG, Psychology and Pedagogy, in: Educational Review, New York, Butler 1898 (besprochen in: Z. päd. P., II, 1, 1900, S. 56).
- NOHL, H., Gedanken für die Erziehungstätigkeit des einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von FREUD und ADLER (1926), in: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt am Main, Schulte-Bulmke, 1949.
- PFISTER O., Ein Fall von psychoanalytischer Seelsorge und Seelenheilung, in: Evangelische Freiheit, IX, 1909, S. 108, 139, 175.
- DERS., Die Psychoanalyse als wissenschaftliches Prinzip und seelsorgerische Methode, ebenda, X, 1910, S. 66, 102, 137, 190.
- DERS., F. W. FOERSTER – ein Psychoanalytiker?, Pestalozzi-Fellenberg-Haus, Bern, 1918.
- SCHRÖDER P., Über Erziehbarkeit, in: Die Erziehung, II, 1929.
- SEIDEMANN W., Die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für die Pädagogik, Leipzig, Klinkhardt, 1912.
- STERN W., Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend, in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Leipzig, 1914.
- STIMPFEL J., Stand der Kinderpsychologie in Europa und Amerika, in: Z. päd. P., I, 1899, S. 345.
- WEBER E., Experimentierpädagogik, in: Der Sämman, Monatsschrift für pädag. Reform, 1905 (zit. in W. A. LAY, op.cit., S. 96).
- ZEITSCHRIFT FÜR PSYCHOANALYTISCHE PÄDAGOGIK, 1926–1937, Hg. H. MENG und E. SCHNEIDER, Wien, Intern. Psa. Verlag, Neudruck 1970, Repro-Druck Würzburg.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, 1899–1942.

Anschrift der Autorin:

Dr. JEANNE MOLL, Buchenweg 16, 7570 Baden-Baden

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht. Zur Geschichte und Leistung öffentlicher und privater Erziehung und Bildung.

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL

Die Alphabetisierung in der Klippschule.

Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850

1. „Unerträgliche Zustände“

„Elender kann es auf dem elendsten Dorf kaum seyn, als es in sehr vielen der hiesigen Heckschulen ist. Alles, was den Sinn eines gesunden Menschen beleidigen, empören, mit Ekel, Mitlied und Unwillen erfüllen kann, scheint sich da zu vereinigen, und man glaubt sich eher in einer schmutzigen Bettlerherberge oder in einem lange nicht gereinigten Viehstalle zu befinden, als in einer Bildungsstätte der Jugend. Beym ersten Öffnen der Thüre, von einem zurückschlagenden Qualm überströmt, erblickt man in einem kleinen, dunklen, von Feuchtigkeit triefenden, stinkenden Loche eine Anzahl Kinder, wie Heringe aufeinander gepackt, die hellen Tropfen an der Stirn, mit schwarz- und gelbgegriffenen, halbzerzrissenen Büchern in den beschmutzten Händen, samt der nicht viel reinlicher aussehenden, mit Stock und Ruthe bewaffneten Lehrerin, eingehüllt in eine Nebelwolke mephitischer Dünste.

Alle zerbrochenen Scheiben und Ritzen, durch die noch das Licht hereindringen konnte, was die undurchsichtigen Fenster versagen, sind mit Papier verklebt, damit die verpestete Luft ja keinen anderen Abzug habe, als in die Lungen der Bewohner. Ein dumpfes unverständliches Gemurmel der ihre Lektion laut dahersagenden oder sich neckenden, schäkernden und zankenden Kinder vereinigt sich mit dem schläfrigen Frage- und drohenden Scheltton der Lehrerin in dem beengten Raume zu einer ganz eigenen Musik! Der Fußboden gleicht einer Straße bei schlechtem Wetter und ist überdem mit Resten von Butterbrot, Äpfeln und anderen Eßwaren reichlich besäet.

In einen Winkel gedrängt, sitzt die Familie der Lehrerin, trinkt Kaffee, verrichtet ihre häuslichen Geschäfte, bereitet das Mittagessen, nimmt Besuche von der Frau Nachbarin an, und die verheiratete Tochter reinigt ihr schreiendes Kind. Bisweilen liegt sogar ein Kranker in den engen, niedrigen überhitzten Stuben und atmet und schwitzt die faulenden Dünste, die ihn umringen, mit seinen Krankheitsstoffen bereichert, den Kindern wieder zu.“ (WULFF, 1967, S. 28f)

Schulszenen dieser Art kommen in der Geschichte der Volksschule öfter vor. Wie dieser Ausschnitt aus dem Inspektionsbericht der zwei Pastoren EWALD und HÄFELI vom 4. März 1800 illustrieren sie „unerträgliche“ (WULFF 1967, S. 47) oder „desolate“ (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 157) Zustände, aus denen nach gängiger Auffassung staatliche Interventionen im Laufe des 19. Jahrhunderts ein Volksschulwesen gemacht haben, das diesen Namen allererst verdient. Die schulgeschichtliche Forschung hat sich auf die Bedingungen, Strategien und Erfolge der staatlichen Schulpolitik konzentriert; nach dem Funktionieren und nach den Leistungen jenes vorstaatlichen Bildungswesens hat sie wenig gefragt, sondern Beschreibungen wie die zitierte als Folie benutzt, auf der sich der Fortschritt zur öffentlichen Volksschule umso leuchtender abhob.

Wenn freilich die Mißstände so offenkundig waren, warum gestaltete sich die Reorganisation der niederen Schulen so langwierig und verlief so schleppend?

1823 wurden in Bremen die bis dahin von den Kirchengemeinden getragenen, einklassigen Armenfreischulen (eine lutherische und drei reformierte) vom Staat übernommen, aber erst 1853/54 entstand mit den drei ersten mehrklassigen Freischulen, die unentgeltlichen Pflichtunterricht für 6- bis 14jährige erteilten, der Prototyp der staatlichen Volksschule¹. Daneben gab es weiterhin Privatschulen für den Elementarunterricht und für den weiterführenden Unterricht, schulgeldpflichtige Kirchspiel-schulen und private Töcherschulen verschiedener Art. Zur „Staatssache“, wie es in der Bürgerschaft bereits am 10. Mai 1848 gefordert worden war (vgl. VERHANDLUNGEN, 1848, S. 43), sind Bremens niedere Schulen erst nach und nach im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden.

Wie kam es, daß generationenlang angeprangerte Mißstände wie die privaten Elementarschulen sich so lange hielten? Warum zögerte eine Obrigkeit, die bei der Einführung der Schulpflicht prompt und zielgerichtet agieren konnte – vom Anlaß, einem öffentlichen Tumult um die Einzeichnung der Wehrpflichtigen 1841 bis zum Proklam und zur Erfassung aller Kinder im schulpflichtigen Alter 1844 brauchte sie keine drei Jahre (vgl. DRECHSEL/NEUMANN, 1986) –, bei der Verstaatlichung des Elementarunterrichts und beschränkte sich auf partielle Eingriffe und oberflächliche Kontrollen?

Waren Berichte wie die der EWALDS und HÄFELIS heillos übertrieben? Oder erfüllten die vorstaatlichen niederen Schulen trotz ihrer Mängel einigermaßen die Erwartungen, so daß strukturelle Reformen sich erübrigten?

Für die zweite Annahme spricht, daß ab 1850 in den stadtbremischen Zivilstandsregistern praktisch keine Zeugen mehr vorkommen, die ihren Namen nicht schreiben konnten, während es in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts durchaus noch Zeugen gibt, vor allem aus niederen Ständen und höheren Alters, die mit drei Kreuzen unterzeichneten².

Man kann daraus folgern, daß die stadtbremische männliche Bevölkerung bereits alphabetisiert war, als 1850 die ersten Schulpflichtigen in die Schule kamen. Ein staatliches Volksschulwesen, dessen Ergebnis die Alphabetisierung hätte sein können, gab es zu dieser Zeit nur in den Vorstellungen einiger Lehrer und Achtundvierziger – die Realität war weit davon entfernt.

Will man also die Alphabetisierung überhaupt Schulen zuschreiben, dann wird man sie in Bremen jenem Netz vorstaatlicher, privater oder halböffentlicher niederer Schulen – eben jenen Heck- oder Klipp- oder Nebenschulen – zuschreiben müssen, die sowohl von den inspizierenden Zeitgenossen wie von der späteren Schulgeschichtsschreibung vornehmlich unter dem Aspekt ihrer Mängel wahrgenommen worden sind.

2. Der „Bericht wegen Verbesserung der niederen Schulen“ von 1821³

EWALDS und HÄFELIS Schilderung war keine Übertreibung. Sieht man von dem hygienischen Entsetzen ab, das die beiden geistlichen Herren beim Betreten des Schullokalts packte und das wahrscheinlich mehr über die soziale Distanz der Berichterstatter zum Ort der Handlung aussagt (vgl. ELIAS 1977, CORBIN 1984 oder

VIGARELLO 1985) als über das Geschehen selbst, so teilten sie Sachverhalte mit, die der „Bericht wegen Verbesserung der niedern Schulen“ vom 22. Juni 1821 bestätigte und ausführlich erörterte.

Bis zur Jahrhundertmitte wurde der Elementarunterricht vom 3. oder 4. Lebensjahr bis zum 8. oder 10. Lebensjahr in Bremen ausschließlich in privaten Klipp- oder Heckschulen erteilt, und zwar durchweg von Frauen. Elementarlehrer gab es kaum. Die Schullokale waren private Räume, vielfach überfüllt. Äußere Differenzierung nach Alter oder Geschlecht kam selten vor. Die Unterrichtsmittel, über die diese Schulen verfügten, dürften in vielen Fällen kümmerlich gewesen sein. Die Elementarlehrerinnen besaßen keine professionelle Formalqualifikation. Oft waren sie arme Witwen oder Jungfern, die ein Auge zudrückten, wenn die Kinder dem Unterricht fernblieben, weil sie das Schulgeld nicht beibringen konnten. Das war immer noch vorteilhafter fürs Geschäft, als die Rückstände einzutreiben und zu riskieren, daß die Eltern sich nach einer billigeren oder kulanteren Lehrerin für ihre Kinder umsahen.⁴

Allerdings war die Eröffnung einer privaten Schule an eine Konzession gebunden, deren Erteilung das Scholarchat von einer Prüfung der Kenntnisse abhängig machte. In derselben Verordnung vom 12. Dezember 1814 wurde festgelegt, daß vierteljährlich „umständliche Berichte“ einzureichen seien, so daß eine gewisse obrigkeitliche Aufsicht über die privaten Schulen ausgeübt werden konnte. Ob und wie sie stattfand, muß offen bleiben.⁵

3. Die Organisation der Bildung als privater Dienstleistung

Der Deputationsbericht von 1821 erfaßte 75 stadtbremische niedere Schulen,

„in denen den Kindern beiderley Geschlechts, im Allgemeinen vom 4ten bis zum 14ten Jahre ihres Alters der Unterricht im Buchstabieren, Lesen, Schreiben, Rechnen und in den Anfangsgründen der Religion, auch in anderen gemeinnützigen Kenntnissen und Handarbeiten erteilt wird.“⁶

Als Klipp- oder Heckschulen galten 53 Schulen; 51 von ihnen wurden von Vorsteherinnen geleitet. Sie erteilten nur den Anfangsunterricht vom 3./4. bis zum 10./12. Lebensjahr; einige behielten die Mädchen sogar bis zum 14. Lebensjahr. Alle anderen Schulen setzten Elementarkenntnisse voraus und nahmen im Regelfall Kinder erst auf, wenn sie etwa 8 bis 10 Jahre waren.

Die Standorte der Schulen nach Kirchspielen weisen aus, daß alle Gegenden der Stadt, auch die Viertel der Armen, ungefähr gleichmäßig mit Klippschulen versorgt waren, zumal elf der eigentlich für ältere Kinder gedachten Schulen auch eine Elementarabteilung hatten, in der ein Gehilfe oder die Ehefrau des Vorstehers unterrichtete.

Obwohl der Unterricht bezahlt werden mußte, war er – jedenfalls auf elementarem Niveau – kein Privileg der Reichen. Der ständische Begriff der Armut implizierte die Versorgung der Armen, auch mit Elementarbildung. Zuständig war dafür zunächst das Armen-Institut, das die Kinder „auf Haltung“, die Kinder der „Institutsarmen“ und ausnahmsweise auch Kinder sonstiger Bedürftiger ab dem 4. oder 5. Jahr in Klippschulen unterbrachte und der Vorsteherin je Kind ein monatliches Schulgeld von 8 Grote bezahlte. Außerdem übernahm es die Kosten der Schulbücher. 1821 hatten 550 Armenkinder in Bremen freien Elementarunterricht.⁷

Nach dem Elementarunterricht mußten die Kirchengemeinden für den Schulbesuch der

Armenkinder sorgen. Sie unterhielten drei reformierte und eine lutherische Armenfreischule. Weil die Freischulen nicht ausreichten, wurden reformierte Armenkinder gegen die Übernahme des Schulgelds der (privaten) Schule am Siel und der (schulgeldpflichtigen) Doventhors-Kirchspielschule zugewiesen. Die lutherische Freischulen-Administration hatte zu diesem Zweck seit 1791 Verträge mit sieben lutherischen Schulvorstehern (den sog. „lutherischen Nebenschullehrern“) geschlossen, in denen diese sich zur Unterrichtung von Freischülern gegen ein monatliches Schulgeld von 10 Grote verpflichteten.⁸ Die Zahl „aller in den verschiedenen Schulen angetroffenen Armen-Frey-Schüler“ über acht Jahre belief sich auf 1450⁹; zusammen mit den Elementarkindern hatten somit 2000, d. h. knapp die Hälfte aller in den 75 niederen Schulen registrierten Schüler (4100) unentgeltlichen Unterricht. Mit wenigen Ausnahmen waren außerdem die Schüler der Abendschulen, die von 19 bis 21 Uhr unterrichtet wurden, vom Schulgeld befreit: „in der Regel lauter Kinder der niedrigsten Classe, die von ihren Aeltern den Tag über vorzüglich auf die Tabackswinkel gesandt oder zu anderen regelmäßigen Arbeiten gebraucht werden...“ Von diesen 425 Kindern konnten höchstens 25 das Schulgeld selbst bezahlen¹⁰.

Zum quantitativen Ergebnis des Berichts von 1821 gehörte auch die Feststellung, daß „in Rücksicht des Geschlechts (...) in allen Schulen Beide, Knaben und Mädchen, in abwechselndem Verhältniß, aber im Durchschnitt ungefähr zur Hälfte, und fast allenthalben auf gleiche Weise an dem Unterrichte Theil nehmend“ sich fanden. Anscheinend erstreckte das Interesse der niederen und mittleren Stände am Schulbesuch der Kinder sich gleichermaßen auf die Söhne wie auf die Töchter. Noch herrschte die selbstverständliche Koedukation der Armut. „Nur in den Schulen für Kinder über 8 Jahre sind den Knaben und Mädchen besondere Sitze angewiesen.“¹¹

4. Die Qualität der niederen Schulen

Die Deputation überprüfte auch die Qualität der Schulen und stufte sie in drei Kategorien ein. Dabei überrascht nicht, daß von den 22 Schulen für Kinder aus höheren Ständen 17 als „gut“, 5 als „mittelmäßig“ und keine als „schlecht“ beurteilt wurden. Das hatte wohl auch die Deputation nicht anders erwartet:

„Hier darf man überhaupt von der Überzeugung ausgehen, daß eine große Mehrzahl der Aeltern solcher Kinder durch ihre höhere Bildung, durch den Besitz äußerer Mittel und durch die Entfernung von Hindernissen, die in anderen Ständen in Gewerbe und Lebensweise die Erziehung der Kinder niederdrücken, die Freyheit besitzen und anwenden, ihren Kindern einen guten Lehrer oder eine gute Lehrerin für ihren Zweck zu wählen... Weit ruhiger kann also hier der eigenen Sorge der Aeltern und der natürlichen Wirkung freyer Concurrenz die Bildung solcher Schul-Anstalten überlassen werden, und weit weniger bedarf es hier einer unmittelbar eingreifenden Hülfe, als bey den Schulen für geringere Classen der Bürger.“¹²

In diesem Bereich konnte sie nur gelegentliche Mängel des Schullokal feststellen. Auch „gute“ Schulen waren überfüllt, weil Vorsteher und Vorsteherinnen aus Konkurrenzgründen bestrebt waren, ihre Schulgeldforderungen niedrig zu halten und diese Einbuße durch eine möglichst hohe Schülerzahl auszugleichen versuchten. Die Deputation schlug daher vor, von Fall zu Fall einen staatlichen Zuschuß zum Schullokal, zur Anschaffung geeigneter Bücher oder zum Unterhalt des „Schul-Apparats“ zu zahlen¹³.

Erstaunlicherweise stand es aber auch um den Unterricht der „geringeren Classen“

nicht allzu schlecht. Die Deputation fand heraus, „daß in den guten Schulen mit männlichen Vorstehern 1375 Kinder beiderley Geschlechts, wovon 221 Knaben zu den höheren Ständen zu rechnen sind, und in den guten Schulen mit weiblichen Vorstehern 817 Kinder beiderley Geschlechts, wovon 548 zu den höheren Ständen zu rechnen sind, unterrichtet und erzogen werden, über die Hälfte der Kinder aller unteren Schulen können als sehr wohl, zum Theil vorzüglich hierin versorgt betrachtet werden; in den als schlecht bezeichneten Schulen der Lehrer befinden sich dagegen 435, und der Lehrerinnen 150 Kinder beiderley Geschlechts, beinahe 600 Kinder sind daher als gänzlich verwahrloset für den Schul-Unterricht anzusehen.“¹⁴

Folgt man der Bewertung der Deputation, so konnte von „unerträglichen Zuständen“ nicht die Rede sein. Von 75 Schulen beurteilte sie 30 als „gut“, 32 als „mittelmäßig“ und 12 als „schlecht“. Rechnet man die Schülerzahlen auf, dann gingen 2184 Schüler (= 53,1%) in „gute“ Schulen, 3521 Kinder (= 85,6%) hatten mindestens „mittelmäßigen“ oder besseren Unterricht, aber 590 Schüler (= 14,4%) der niederen Schulen mußten „schlechten“ Unterricht aushalten. Unter den sieben „lutherischen Nebenschulen“ mit hohem Freischüleranteil (926 Freischüler) stellten sich vier als „gut“ heraus, zwei als „mittelmäßig“ und bloß eine als „schlecht“, von den vier Freischulen galten immerhin zwei als „mittelmäßig“ und nur zwei als „schlecht“.¹⁵

Auffällig ist, daß ausgerechnet die von Vorsteherinnen geleiteten Klippschulen, die wegen ihrer mangelnden Professionalität in der Literatur besonders verächtlich behandelt werden, geradezu vorzüglich abschnitten: Von insgesamt 51 solcher Schulen kamen 21 in die Kategorie „gut“, 24 in die Kategorie „mittelmäßig“ und bloß 6 in die Kategorie „schlecht“.

Freilich lag dieser Bewertung kein Katalog allgemeiner Unterrichtsziele noch anderer verallgemeinerter Standards des schulischen Lehrens und Lernens zugrunde, sondern – entsprechend der Vorstellung von Bildung als einem privaten, standesspezifischen Bedürfnis der Bürger – eine Einschätzung der Angemessenheit des Unterrichts in bezug auf die jeweiligen Stände, die das soziale Einzugsgebiet dieser vorstaatlichen Schulen ausmachten. Sozial gemischte Einzugsgebiete gab es nicht; die Deputation konnte jede der visitierten Schulen entweder „höheren“ oder den „mittleren und niederen Classen“ zurechnen.

War das Kriterium der ständischen Angemessenheit eher diffus, so gab es daneben in der Zufriedenheit der Eltern mit dem Unterricht ein vergleichsweise präzises: Es drückte sich etwa in ihrer Bereitschaft aus, das Schulgeld zu bezahlen, es ließ sich an den Schülerzahlen oder am langjährigen Bestehen einer Schule ablesen. Zusammenfassend galt der Unterricht einer Schule dann als angemessen bzw. „gut“, wenn die Eltern meinten, keinerlei zusätzliche Maßnahmen zur Unterweisung ihrer Kinder treffen zu müssen. „Schlecht“ nannte die Deputation Schulen, bei denen sie keinen Weg zu ihrer Verbesserung sah. Sie empfahl kurzerhand, solche Schulen zu schließen.

Daß die Klippschulvorsteherinnen im Vergleich mit den Vorstehern die besseren „Noten“ bekamen, lag sicherlich nicht daran, daß Frauen für den pädagogischen Umgang mit jüngeren Schülern besonders talentiert waren, als daran, daß Eltern – und wohl auch die Herren der Deputation – dieser Ansicht waren. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang aber auch der Hinweis auf den materiellen Status der Lehrerinnen: Während die Lehrer vielfach bereits „halböffentliche“ Personen waren – den lutherischen Nebenschullehrern garantierte ihr Kontrakt ein (wenn auch niedriges)

Mindesteinkommen, die reformierten Freischullehrer waren quasi angestellt und hatten freie Wohnung und Feuerung in der Freischule, der lutherische Freischullehrer bezog ein fixes Gehalt – betrieben die Lehrerinnen ein völlig privates Gewerbe. Die Existenz eines solchen vergleichsweise kleinen „Elementarbildungslädhchens“ in einem Quartier hing ausschließlich von der Akzeptanz seitens der Eltern ab. Die Klippschulen der Vorsteherinnen waren also aus Geschäftsgründen hochgradig „offen“ gegenüber dem sozialen Milieu ihrer Schüler und Schülerinnen. Infolgedessen entsprachen sie den ständischen Beurteilungskriterien wahrscheinlich eher als die Schulen der Lehrer, die von ihrer zahlenden Kundschaft nicht ganz so abhängig waren. Die andere Seite dieser „Offenheit“ war freilich, daß Klippschulen für Kinder aus „niederer“ Ständen auch die Kärghlichkeit der Lebensumstände dieser Schichten, z. B. ihre Behausungen¹⁶, reproduzierten.

5. Verbesserungsvorschläge

Die „Verbesserungen“, zu denen die Deputation am Ende ihrer Untersuchung riet, berührten die traditionellen Strukturen der niederen Schulen kaum. Ihr weitestgehender Vorschlag betraf die Armenfreischulen. Sie sollten konfessionell vereinheitlicht und in staatliche Regie genommen werden.

Dem wurde stattgegeben. Anstelle der vier kirchlichen Freischulen und der sieben lutherischen Nebenschulen wurden acht staatliche Freischulen eingerichtet, in denen nunmehr alle Armenkinder über acht Jahre ohne Trennung nach Konfession unterrichtet wurden. Die staatlichen Freischulen waren weiterhin einklassig, mehr als 200 Jungen und Mädchen sollte keine Freischule haben. Die Schullokale und die Lehrer blieben dieselben, ausgenommen die drei „schlechten“, die die Deputation wegen „Altersschwäche und sonstiger Untüchtigkeit“¹⁷ glaubte entfernen zu müssen; die Freischullehrer bezogen jetzt ein fixes Gehalt von 300 Taler sowie weitere 325 Taler für Wohnung, Feuerung, Licht, Federn, Papier und „sonstige übliche kleine Unkosten bey der Confirmation der Freykinder“.¹⁸ An der inneren Organisation der Freischulen und der „Einfachheit“ ihres Unterrichts sollte sich nichts ändern.¹⁹ Kinder, deren Eltern Schulgeld bezahlten, durften Freischullehrer nicht mehr aufnehmen. Die Deputation rechnete vor, daß die verstaatlichten Freischulen bei bescheidenster Remuneration der Lehrer und unter Ausnutzung der bisherigen Fonds und Klingelbeutelgelder den Fiskus nur mit 600 Taler im Jahr belasteten, mit einem sehr bescheidenen Betrag also, der dem Jahresgehalt des Ratskellerhauptmanns (ENGELSING 1973, S. 43) entsprach.

Eine Politik zur Hebung der Volksbildung war die Verstaatlichung der Armenschulen nicht. Die wurde, als sie nach der Jahrhundertmitte einsetzte, auch in Bremen in anderen finanziellen Größenordnungen diskutiert. Das Ziel dieser obrigkeitlichen Intervention war ausschließlich ein soziales: Sie regulierte den „Mißstand“ der „Vermischung der untersten und der mittleren Classen der Bürger“ in den bisherigen niederen Schulen, deren Lehrer inzwischen neben den ihnen zugewiesenen Freikindern auch „selbstzahlende“ Schüler aufgenommen hatten.

„Das Kind des geringsten Tagelöhners, ja des völlig verarmten Bettlers findet sich mit dem des wohlhabenden Handwerkers, Künstlers, Schiffers oder kleinen Kaufmanns hier zusammen. Die Vereinigung der Kinder beiderley Geschlechts und die Vermischung der Stände, welche bey dem ersten Unterricht für das Alter bis zu 8 Jahren in den dafür bestimmten Schulen unschädlich

erscheint, weil *dieser* Unterricht den Kindern *jedes* Alters, den Knaben wie den Mädchen, ihre Zukunft mag seyn welche sie wolle, nützlich, ja nothwendig ist, ist in den Schulen des weiteren Alters die Quelle von manchen Unzuträglichkeiten.“²⁰

Unzuträglich war zum einen, daß es für die „wohlhabendere und mittlere Classe unserer Mitbürger“, die das Schulgeld aufbringen konnten, keine besonderen Schulen gab – die Deputation brachte deshalb „Mittelschulen“ ins Gespräch, die übrigens in Bremen nie eingerichtet wurden.²¹ Unzuträglich war jedoch vor allem, daß die „Hauptschule“, die traditionsreiche städtische Lateinschule für Knaben, ihre Exklusivität zu verlieren drohte, weil bürgerliche Mittelschichten ihrerseits auf eine deutlichere Abgrenzung von der „niedrigsten arbeitenden Classe“ drängten:

„... Die bedeutende und das *ganze* Schulwesen unseres Staates für die besseren Stände aus seinen Fugen hebenden Folge aller dieser Nachtheile ist die Scheu der mittleren nur einigermaßen wohlhabenden Classe vor diesen Schulen, – wo die Aeltern ihre Kinder nicht neben den rohen, oft unreinlichen wissen wollen, mit denen die Gemeinschaft schon durch die bloße Idee, daß es Armen-Frey-Kinder sind, ihnen unangenehm ist. Die es irgend vermögen, senden ihre Kinder nun in die Vorschule (der Hauptschule, W.D.); diese selbst wird dadurch, ganz gegen ihre Bestimmung, in der Zahl überfüllt, und mit einer Classe von Schülern, die ihr fremd bleiben sollte, gemischt; und so wie der Vorschule dadurch die Erreichung *ihrer* Zwecke, mit einer außerordentlichen Vertheuerung, so erschwert wird, daß die ganze, auch äußere Anlage bald unzulänglich zu werden droht, so zeigt schon jetzt, nach den ersten drey Jahren, sich hier und, in der Anhäufung der Gelehrten-Schule, wie viele Kinder dem Beruf ihrer Aeltern entfremdet werden, und wie diese durch das Kosten höheren Unterrichts sich reitzen lassen, nur die Beschäftigungen der ersten Stände als den Beruf ihrer Kinder zu betrachten.“²²

Weiter als zur Beseitigung jener „Unzuträglichkeiten“, deren Ursache man in der bisherigen Organisation des Armenunterrichts vermutete, reichte der Impetus der Verstaatlichung vorerst nicht.

Obwohl einige Formulierungen darauf hindeuteten, daß die Deputation es erwog, mochte sie nicht riskieren, die Aufhebung der privaten Schulen vorzuschlagen. Stattdessen empfahl sie, die Lage der Lehrer und Lehrerinnen durch gelegentliche staatliche Zuschüsse zu verbessern, „indem ein geräumiges und gesundes Schulzimmer eine Bedingung jeder guten Schule seyn muß“²³, achtete aber sorgfältig darauf, daß aus solchen Zuwendungen keine regulären Ansprüche wurden. Auch wenn mehrfach von „steter Aufsicht“ die Rede ist, so war der Deputation der Gedanke einer zentralisierten staatlichen Bildungsverwaltung noch ebenso fremd wie die Vorstellung allgemeiner Normen des Unterrichts.

Außer einer knappen Angabe der Unterrichtsgegenstände in den Klippschulen (Buchstabier- und Lese-Unterricht, Kopfrechnen, erste Verstandes- und Denkübungen, Auswendiglernen zweckmäßig auszuwählender Lieder und für die Mädchen Stricken und Nähen) verzichtete sie auf weitere Präzisierungen. Auch die Lehrapparate sollten bloß, „soviel thunlich“²⁴, gleichförmig sein, und bei den Lehr- und Lesebüchern beschränkte sie sich auf interpretationsbedürftige Kriterien wie Zweckmäßigkeit des Inhalts, Einfachheit und Wohlfeilheit.

Noch deutlicher zeigt sich das partikularistisch-ständische Konzept der Deputation in ihrem Vorschlag, neben der Obrigkeitlichen Inspection eine besondere „Schulpflege für die Schulen der mittleren und niederen Stände“ einzurichten, die sowohl klassische Aufsichtsfunktionen wahrnehmen wie als Vermittlungsinstanz zwischen Elternhaus und Privatschule fungieren sollte.²⁵ Dieser „Behörde“, die alles andere als eine Behörde im modernen Verständnis war, oblag die Sorge für die zukünftige Entwicklung der

niederen Schulen. Orientiert am Vorbild der Armenpflege (vgl. FUNK 1913, S. 1), sollten je Distrikt vom Senat vier Schulpfleger benannt werden, die möglichst in diesem Distrikt wohnten und Kinder in den betreffenden Schulen hatten. Von ihrem Einfluß auf die Schulen und auf die Eltern versprach man sich mehr als von obrigkeitlichem Handeln. Aufgabe der Schulpfleger war es, Schulbesuche zu machen, den Unterricht des Lehrers und die Anwesenheit der Schüler zu kontrollieren, für den Einzug rückständiger Schulgelder zu sorgen, Klagen der Lehrer an die Eltern zu übermitteln oder Beschwerden der Eltern über den Lehrer nachzugehen. Außerdem überprüften sie die persönlichen Verhältnisse von Lehrern oder Lehrerinnen, die sich um Anstellung bewarben, und kümmerten sich um deren Überweisung an einen Instructor bzw. eine Instructorin, die ihre schulpraktischen Fähigkeiten feststellen mußten, ehe sie angestellt werden konnten. In regelmäßigen Sitzungen mit der Obrigkeitlichen Inspection berieten sie über die staatlichen Zuschüsse, die Privatschulen erhalten sollten.

Die Schulpflege wurde eingerichtet und bestand bis in die 70er Jahre des 19. Jahrhunderts, als sie durch den Aufbau einer staatlichen Schulverwaltung ersetzt wurde. Ihre Funktion war freilich nicht, das Mitspracherecht der Eltern in den Privatschulen zu sichern, sondern die Lehrer und Lehrerinnen ein Stück weit aus ihrer unmittelbaren Abhängigkeit von den Schulgeld zahlenden Eltern abzulösen – ohne daß strukturelle Ansätze zu einer Verstaatlichung der Privatschulen wie etwa die „Bildung einer allgemeinen Schulcasse (...), in welche das Schulgeld selbst bezahlender Kinder fließe und woraus die Lehrer und Lehrerinnen (...) feste Gehalte angewiesen erhielten“²⁶ – hätten aufgegriffen werden müssen. Die Bremer „Schulpflege“ markiert keine Etappe auf dem Weg zur staatlichen Volksschule, sondern illustriert, wie weit man in Bremen 1821 noch von jener entfernt ist.

Nicht zuletzt verweist die Selbstverständlichkeit, mit der die Deputation davon ausging, daß in den niederen Schulen Lehrer *und* Lehrerinnen tätig sind, auf eine beträchtliche Distanz zum späteren Begriff der allgemeinen Volksschule. Man kann sogar den Prozeß der Verdrängung der Frauen aus den niederen Schulen – in Bremen wurden sie Ende der 40er Jahre unter dem Stichwort „unbrauchbar gewordene Elementarlehrerinnen“ zu einem Problem, dessen Lösung die Verfechter der staatlichen Volksschule der Regierung antrugen²⁷ – zum Maßstab der Annäherung ans Konzept der staatlichen Volksschule nehmen. Im deutschen staatlichen Volksschulsystem, das keinen eigenständigen Elementarbereich (vergleichbar den französischen Ecoles maternelles) entwickelte, kamen jene Lehrerinnen nicht mehr vor. Erst 1881 wurden in Bremen die ersten sechs Lehrerinnen in staatlichen Volksschulen eingestellt, „versuchsweise“, wie es hieß, und mit Zölibatsklausel (WULFF 1950, II, S. 131).

Anmerkungen:

- 1 In Bremen war der Begriff der „Volksschule“ nicht geläufig. Ein offizieller Bericht definierte 1843, daß seit 1823 „als mittlere und niedere Schulen alle diejenigen anzusehen seien, in welchen das monatliche Schulgeld weniger als 1 Taler beträgt“. (VERHANDLUNGEN 1843, S. 196)
- 2 Dieser Hinweis stammt von M. KÄTHNER, die die Zivilstandsregister im Rahmen einer anderen Untersuchung durchgesehen hat.
- 3 Vgl. StAB2 – T.5. b.3. b.3 Abschriften der wichtigsten die Verbesserung der niederen Schulen

- betreffenden Actenstücke. 1821 Juni 22 – 1822 Juli 26. Die 92 Seiten sowie Tabellen umfassende Abschrift des Berichts wurde 1844 angefertigt. Sie wird als „Abschriften...“ zitiert.
- 4 Vgl. neben dem Anm. 1 erwähnten Bericht auch den Bericht der zur Reform des Schulwesens am 10. Mai 1848 niedergesetzten Commission (VERHANDLUNGEN 1849, S. 103–104).
 - 5 Vgl. StAB2 – T.5. b.2.b.1 Obrigkeitliche Verordnung vom 12ten December 1814. Es ist zweifelhaft, ob die „Privat-Unternehmungen von Unterrichts-Anstalten“ sich an die Verordnung hielten, denn ein Vorschlag bestand noch 1821 „in Bewirkung der Nachsuchung gehöriger Concessionen für diejenigen Schulen, welche noch nicht damit versehen sind, insofern sie nicht ganz aufzuheben.“ Abschriften..., S. 87.
 - 6 Ebenda, S. 2.
 - 7 Vgl. ebenda, S. 24–26.
 - 8 Vgl. ebenda, S. 16–24.
 - 9 Vgl. ebenda, S. 30.
 - 10 Zur Kinderarbeit in der Zigarrenmacherei vgl. BURGDORF 1984, S. 96f.
 - 11 Abschriften..., S. 29.
 - 12 Ebenda, S. 7–9.
 - 13 Vgl. ebenda, S. 9–13.
 - 14 Ebenda, S. 5f.
 - 15 Vgl. die Tabellen „Zahl der Kinder in den besuchten Schulen“ ebd. WULFF entnahm der in diesem Punkt absolut eindeutigen Quelle völlig andere Zahlen: „Nur zehn (Schulen) wurden als gut bezeichnet, zwölf als geradezu schädlich (...), alle übrigen etwa 30 Schulen als durchaus mangelhaft, aber verbesserungsfähig.“ (WULFF 1967, S. 61) Die Passage illustriert geradezu verblüffend die Auswirkungen einer historischen Wahrnehmung, die sich auf die staatliche Schulpolitik fixiert und vorstaatliche Schulverhältnisse nur als Mängel registrieren kann.
 - 16 Über die Wohnverhältnisse der armen Leute im damaligen Bremen vgl. HEINEKEN 1836, S. 26.
 - 17 Abschriften..., S. 60.
 - 18 Ebenda, S. 55.
 - 19 Vgl. ebenda, S. 67f.
 - 20 Ebenda S. 45. Auch die entwickelte staatliche Volksschulpolitik hat später in Bremen die Volksbildung als ein Instrument der sozialen Ausgrenzung benutzt. Die diskriminierende Unterscheidung zwischen „Freischulen“ und „Geldschulen“ blieb bis 1919/20 bestehen. Vgl. DRECHSEL/EBBECKE 1981.
 - 21 Vgl. Abschriften..., S. 68f.
 - 22 Ebenda, S. 51f.
 - 23 Ebenda, S. 40.
 - 24 Ebenda, S. 39.
 - 25 Ebenda, S. 69–78.
 - 26 Ebenda, S. 79.
 - 27 Vgl. u.a. VERHANDLUNGEN 1850, S. 471, S. 476.

Quellen:

- a) gedruckte: Verhandlungen zwischen Senat und Bürgerschaft der Freien Hansestadt Bremen.
- b) ungedruckte: Abschriften mehrerer (!) der wichtigsten die Verbesserung der niederen Schulen betreffenden Actenstücke. 1821 Juni 22 – 1822 Juli 26. Staatsarchiv Bremen, 2 – T.5.b.3.b.3: Volksschulwesen. I. Oeffentliche und Private Volksschulen überhaupt. a) Generalia et Diversa. b) Insbesondere 1. Aeltere Acten vor 1817, 2. Reorganisation des Schulwesens von 1817–1823.

Literatur

- BURGDORF, D.: Blauer Dunst und rote Fahnen. Ökonomische, soziale, politische und ideologische Entwicklung der Bremer Zigarrenarbeiterschaft im 19. Jahrhundert. Bremen 1984.
- CORBIN, A.: Pesthauch und Blütenduft. Eine Geschichte des Geruchs. Berlin 1984.
- DRECHSEL, W./EBBECKE, J.: Die Bremer Freischulen. In: Beiträge zur Sozialgeschichte Bremens, Heft 3: Schüler, Schule, Kinderarbeit, Bremen 1981, S. 21–75.
- DRECHSEL, W./NEUMANN, F.: Le recensement des conscrits, le règlement du travail dans l'industrie du tabac, et la scolarité obligatoire dans la ville hanséatique de Brême de 1841 à 1844. In: Social-Economic Life and Compulsory Education. Conference Papers for the History of Education. Università di Parma 1986, S. 63–75.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde, Frankfurt 1977³.
- ENGELSING, R.: Hanseatische Lebenshaltungen und Lebenshaltungskosten im 18. und 19. Jahrhundert. In: Ders., Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten. Göttingen 1973, S. 26–50.
- FUNK, M.J.: Geschichte und Statistik des Bremischen Armenwesens. Hrsg. vom Bremischen Statistischen Amt. Bremen 1913.
- HEINEKEN, PH.: Die freie Hansestadt Bremen und ihr Gebiet in topographischer, medizinischer und naturwissenschaftlicher Hinsicht. Bremen 1836.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- VIGARELLO, G.: Le propre et le sale. L'hygiène du corps depuis le Moyen Age. Paris 1985.
- WULFF, H.: Geschichte der bremischen Volksschule. Bad Heilbrunn/Obb. 1967.
- WULFF, H.: Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848–1948), 2 Bde. Bremen 1950.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. WILTRUD ULRIKE DRECHSEL, Bibliothekstr., 2800 Bremen 33

Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung

Bereits im Vorfeld des Kongresses gab es heftige Reaktionen in einigen Zeitschriften und Zeitungen: Es wurde behauptet, Erziehungswissenschaftlerinnen favorisierten neuerdings die Wiedereinführung reiner Mädchenschulen. Solche Behauptungen machen zweierlei deutlich: Zum einen rührt man beim Thema Koedukation offensichtlich an ein Tabu, zum anderen weigern sich diejenigen, die derart heftig reagieren, den Diskussionsansatz zur Kenntnis zu nehmen. Wie komplex, reflektiert und differenziert der Diskussionsstand ist, zeigten die Beiträge und Diskussionen auf dem Symposium „Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung“ auf dem Saarbrücker Kongress der DGfE.

Der 1. Teil des Symposiums widmete sich der historischen Entwicklung des Koedukationsgedankens und seiner Realisierung. MARGRET KRAUL¹ stellte ihre Ausführungen unter das Motto „Hundert Jahre Verhinderung“, HANS JÜRGEN APEL² legte bei seiner Frage „Getrennte Erziehung für ein gemeinsames Leben?“ den Schwerpunkt seiner Untersuchungen auf das vorige Jahrhundert und BERND ZYMEK³ analysierte „Die Realität des Schulwesens und die Fronten der Debatte während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“. Die Vorträge machten auf einige interessante Aspekte aufmerksam:

Zunächst scheint es im vorigen Jahrhundert eine deutliche Diskrepanz gegeben zu haben zwischen den bildungspolitischen Diskussionen um die getrennte oder gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen und der pragmatischen Einrichtung von koedukativen Klassen vor allem in den unteren Jahrgängen, also in der Elementarbildung. Worum auf der ideologischen Ebene gestritten wurde, das war für die praktische Arbeit gar kein Problem. HANS JÜRGEN APEL referierte:

„Weder das sog. ‚pädagogische‘ Interesse an einer Trennung der Geschlechter, noch eine konfessionelle Orientierung, sondern die lokalen Sachzwänge bestimmten hauptsächlich die Entscheidungen über einen gemeinsamen oder einen getrennten Unterricht der Geschlechter.“

Allerdings darf daraus nicht geschlossen werden, daß die gemeinsame Erziehung auch eine gleiche Erziehung war. APEL zitierte aus dem Bericht eines preußischen Landschullehrers aus dem Jahr 1829 über dessen Praxis des gemeinsamen Unterrichtens von Jungen und Mädchen:

„Die natürlichen Anlagen zur Tätigkeit habe ich Gelegenheit gehabt, unter den kleinsten Kindern in der Schule zu beobachten. Vorzugsweise fand ich diese Anlagen zu Handbeschäftigungen in den Schülerinnen. Sah ich von jeher den jüngern Knaben in müßigen Stunden zum Spielen seine Zuflucht nehmen, so war es für mich eine um so erfreulichere Wahrnehmung, jüngere Schülerinnen Strumpfbänder anknüpfen und fertig stricken zu sehen, und gar in Ermangelung von Eisen sich Dornen zu bedienen. Dieses war die Veranlassung, der Beweggrund, dieser natürlichen

Beflissenheit die rechte Seite abzugewinnen und statt Unterdrückung dieser Anlage derselben aufmunternd eine bildende Richtung zu geben. Hierbei leitete mich das Prinzip, daß auf die Erziehung des Mädchens die größte Sorgfalt verwendet werden müsse; indem diese Erziehung sich nicht bloß auf die eigene Persönlichkeit beschränkt, sondern das Mädchen selbst zur Bildnerin wie zur Haushälterin bestimmt ist. Ist nämlich das Schulmädchen einmal für gute Sitten, Fleiß, Arbeitsamkeit und Ökonomie eingenommen und davon durchdrungen, so wird dasselbe nichts vernachlässigen, die in ihrem hohen Berufe liegenden Pflichten der Erziehung und des Haushaltes an der Nachkommenschaft zu erfüllen und dieser Sinn und Gefühl für jede häusliche Tugend einzuflößen.“⁴⁴

APEL zeigt an diesen Ausführungen auf, wie klar geschlechtsspezifische Unterschiede in die Erziehung einfließen: „Das Mädchen zur tätigen, sittlichen, die Ökonomie des Haushalts garantierenden Hausmutter zu erziehen, das wird als eine besonders wichtige Aufgabe des öffentlichen Elementarunterrichts herausgehoben. An dieser Beschreibung wird zugleich die präzise Unterscheidung geschlechtsspezifischer Zielsetzungen in der Erziehung deutlich: Trotz des gemeinsamen Unterrichts in einem Klassenraum mit demselben Lese- und Rechenbuch ist davon auszugehen, daß die Lehrer den Jungen mit anderen Erwartungen und anderem Verhalten gegenübertraten als den Mädchen“.

Auch MARGRET KRAUL bestätigt eine Loslösung der „Geschlechtsrollenbildung“ von der Organisationsform von Schule, und zwar nicht nur für das 19. Jahrhundert: „Der bürgerliche weibliche Geschlechtsrollencharakter findet offensichtlich, nachdem die organisatorischen Bedingungen vorhanden sind, undiskutiert und abgehoben von jeglicher reformpädagogischer Auseinandersetzung um Koedukation Eingang in die Volksschule. Diese Entwicklung ließe sich fassen in einer ‚Theorie vom abgesunkenen Bildungsgut‘, nach der Bildungsmuster der jeweils höheren Schichten sich – zeitlich versetzt – bei niederen Schichten finden, wenn die strukturellen Voraussetzungen der Volksschule es zulassen und die gestiegenen Bildungsansprüche es nahelegen.“

Der heftige Streit um die Koedukation ging allerdings nur zum Teil um die Vorstellungen von geschlechtsspezifischer Erziehung: Er war deutlich bestimmt von den je besonderen standespolitischen Interessen der männlichen Lehrer einerseits, der Lehrerinnen andererseits. BERND ZYMEK sprach hier von „Berufsfelderoberungs- bzw. Berufsfeldverteidigungsstrategien“ der verschiedenen Gruppen, und MARGRET KRAUL sagte: „Professionspolitische Gründe erster Mädchenschul-Lehrerinnen und -Lehrer verstärkten die Trennung der Bereiche; das Weibliche wird, gerade in Zeiten der Überfüllung, als Nische auf dem Arbeitsmarkt entdeckt; Koedukation bleibt ein neulateinisches Fremdwort.“

Ein dritter Punkt in der Auseinandersetzung um die Koedukation waren die materiellen Interessen bildungsbürgerlicher Eltern, welche die hohen Kosten auswärtiger Unterbringung ihrer Töchter sparen wollten.

Wie weitgehend unaufgearbeitet die Geschichte der Koedukation immer noch ist, zeigte sich vor allem für die neuere Entwicklung. Unbeantwortet, weil unerforscht, ist bisher die Frage, weshalb in den 60er Jahren unseres Jahrhunderts die Koedukation ohne Diskussion eingeführt wurde. BERND ZYMEK versuchte, den Einführungsprozeß als Ergebnis des durch die Bildungsexpansion verursachten Wegfalls der Berufs- und Statuskonkurrenz zwischen Männern und Frauen zu erklären: „Die jungen Frauen waren nun nicht mehr Konkurrenten, die auf geschlechtsspezifische Bildungswege und Teilberufsfelder abzudrängen waren, sondern ein notwendiges Rekrutierungsfeld für den Lehrberuf im expandierenden Bildungssystem. Eine getrennte Erziehung, eine

getrennte Ausbildung und ein auf geschlechtsspezifische Schulen begrenztes Einsatzfeld von Frauen hätte die für die Expansion notwendige Dynamik und Flexibilität des Lehrereinsatzes gebremst. Die traditionellen Konkurrenzängste der Männer waren durch die generell günstigen Berufsaussichten verdrängt.

Wenn sich diese These in einer differenzierten Analyse bestätigen sollte, dann stellt sich aber auch die Frage, ob nicht die neue Diskussion über Gewinn und Kosten der Koedukation im Schulwesen als Ausdruck einer wieder verschärften, vor allem von den Frauen erfahrenen und so verarbeiteten Berufs- und Statuskonkurrenz zwischen männlichen und weiblichen Lehrern und Berufsaspiranten gewertet werden muß.“ MARGRET KRAUL blieb sehr viel offener in ihrer Bewertung der heutigen Entwicklung:

„Erst in den fünfziger Jahren wird die Koedukationsdebatte wieder aufgenommen, aber bevor es zu bildungspolitischen Entscheidungen kommt, scheint das Thema nicht mehr von Interesse zu sein. In den Gutachten des Deutschen Ausschusses ist Koedukation kein Thema mehr. Das neue Paradigma der Bildungsdiskussion, die in keiner Hinsicht chancengleich ausgestattete und dringend kompensatorischer Maßnahmen bedürftige katholische Arbeiterin vom Lande, hat offensichtlich für die nächsten Jahre den Debatten um Männer, Frauen und Sittlichkeit die Schau gestohlen. Es bedurfte erst eines gewissen Abbaus der Chancenungleichheit und einer neuen Frauenbewegung, um das wichtige Thema der Koedukation wieder aufzunehmen, unter welchem Gesichtspunkt es diesmal steht, wird sich zeigen.“

Die Diskussion im Symposium zeigte zumindest, daß viel Aufarbeitung und Interpretationsleistung noch erforderlich sein wird, um die heutigen Fragen beantworten zu können.

MARIA ANNA KREIENBAUM setzte sich in ihrem Referat *„Schulalltag als prägendes Erfahrungsfeld“* mit dem gegenwärtigen Schulgeschehen auseinander und leitete damit zum zweiten Teil des Symposiums über. Dieser war der Präsentation von Forschungsergebnissen zur heutigen Realität gewidmet. Durchgängig zeigte sich dabei in allen Untersuchungen eine ungleiche Situation für Mädchen und Jungen.

MARIA ANNA KREIENBAUM berichtete Teile aus ihrer Untersuchung *„Zum Einfluß des Schultyps auf Identitätsausbildung und Lebenserfolg von Frauen“*⁵. Zum einen befragte sie Lehrer/innen von schon langfristig koedukativen Schulen und von Schulen, die erst vor relativ kurzer Zeit von Mädchenschulen auf Koedukation umgestellt hatten. Ziel dieser qualitativen Interviews war herauszufinden, welche Identitätskonzepte bei Lehrerinnen und Lehrern der beiden Schultypen, aber auch verschiedener Fachzugehörigkeit sich erkennen lassen und welches Frauen- bzw. Männerbild sie verinnerlicht haben. KREIENBAUM stellte aus dieser Untersuchung die Gruppe derjenigen Lehrerinnen und Lehrer vor, bei denen klar ersichtlich wird, daß sie Mädchen im Unterricht gegenüber Jungen zurücksetzen. Diese Diskriminierung geschieht – wie auch andere Koedukationsforschungen beobachtet haben – unbewußt. Ein „erstaunliches Phänomen“ nannte KREIENBAUM, „daß auch die Lehrerinnen, die jahrelang reine Mädchenklassen unterrichteten, der ‚Faszination des Männlichen‘ erliegen, und die positiven Erfahrungen mit den Mädchen, über die sie zum Teil noch berichten, nicht mehr in ihrer Mädchen- bzw. Schülerinnenbild einfließen lassen. Diese Gruppe von Lehrerinnen, die im Sample der Befragten ca. ein Viertel ausmachen, definiert sich selbst nicht als Teil der Gesamtheit der Frauen, sondern hat ein Selbstbild verinnerlicht, daß sich positiv von dem negativ besetzten Frauenbild absetzt. ‚Frauen sind im allgemeinen nicht so begabt, kreativ, phantasievoll...‘ lautet ihre Definition; sich selbst aber setzen sie

davon ab als Ausnahme, die die Regel bestätigt. Ihre Fürsorge gilt den Jungen ihrer Lerngruppen, die sie einfühlsam in ihren Problemen und Interessen charakterisieren.“

Von den befragten männlichen Lehrkräften skizzierte MARIA ANNA KREIENBAUM folgendes Bild:

„Die männlichen Lehrkräfte zeichnen sich durch eine Ignoranz gegenüber den Interaktionsprozessen im Unterricht aus, was auch bedeutet, daß sie sich über die notwendigen Motivations-schritte für/von Mädchen zu Naturwissenschaften keine Gedanken machen und sich durch das Abwenden der Mädchen von diesen Fächern in ihren Vorurteilen gegenüber Mädchen und Naturwissenschaft bestätigt sehen.“

KREIENBAUM verwies auf den „Komplex einer unterschwelligen Erotik im Klassenzimmer, die neben positiven atmosphärischen Einflüssen auch negative Implikationen zur Folge haben kann, nämlich dann, wenn die Schülerinnen die Rückmeldungen im Unterricht nicht mehr auf ihre Intelligenz und Leistungsfähigkeit zurückführen können, sondern auf die erotischen Spannungen: ‚Die Note hab ich nur gekriegt, weil ich einen Rock anhatte‘.“

Die drei weiteren Beiträge des zweiten Symposionsteils befaßten sich mit dem Interaktionsverhalten in Kindergarten und Schule.

LILIAN FRIED⁶ von der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Landau, referierte zum Thema „*Sexismus im Kindergarten – Wie sprechen Erzieherinnen mit Mädchen und Jungen?*“

HANS OSWALD⁷ berichtete über eine Berliner Beobachtungsstudie zum Interaktionsverhalten von Mädchen und Jungen im Alter von zehn und zwölf Jahren im täglichen Leben einer Schulklasse.

CLAUDIA FUCHS vom Feministischen Interdisziplinären Forschungsinstitut Frankfurt⁸ präsentierte Forschungsergebnisse der gerade abgeschlossenen von ihr und UTA ENDERS-Dragässer im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums aus dem Jahre 1984 realisierten Interaktionsstudie im Rahmen des Vorhabens zur Verwirklichung der Gleichstellung von Lehrerinnen und Schülerinnen an Hessischen Schulen, bei der das Interaktionsverhalten in koedukativen Klassen Forschungsgegenstand war und mädchenorientierte Alternativen problematisiert wurden.

Lediglich die letztgenannte Untersuchung verfolgt eine explizit feministische (d.i. parteiiche) Fragestellung, während die beiden anderen Studien entweder den Sexismus-Vorwurf – wie z.B. in der Landauer Studie – als verfrüht bzw. zu gewagt etikettieren oder eben genereller die Benachteiligungsfrage für beide Geschlechter aufwerfen.

Allen drei Studien ist gemeinsam, daß sie nicht nur bekannte Forschungsergebnisse insbesondere aus dem angelsächsischen Raum bestätigen, sondern darüber hinaus eine Reihe neuer Zusammenhänge identifizieren, welche nicht nur für sich allein überaus spannend sind, sondern darüber hinaus weitere differenzierende Fragestellungen eröffnen. Dies soll im folgenden für alle drei Interaktionsstudien skizziert und anvisiert werden.

Vorbemerkend muß noch ergänzt werden, daß die drei Autor(inn)en den Begriff Koedukation nicht unter dem Gesichtspunkt eines Konzepts einer gemeinsamen

Erziehung der beiden Geschlechter benutzen, sondern im üblichen Sprachgebrauch als die inzwischen gewohnte Form einer gemeinsamen *Unterrichtung*.

LILIAN FRIED schlägt mit ihrer Pilotstudie über die *geschlechtsdifferenziellen Sprachlernchancen* von Mädchen und Jungen im Kindergartenalter eine Bresche in die defizitäre bundesrepublikanische Kindergartenforschung. In ihren Vorannahmen verweist sie auf den Fortbestand „heimlicher“, d. h. unbeabsichtigter Erziehungseinflüsse unter der besonderen Fragestellung, ob solche widersprüchlichen Einflüsse auch von den Erzieherinnen ausgehen könnten. In bezug auf den Forschungsstand zum geschlechtsspezifischen Verhalten von Jungen und Mädchen sind die vorfindlichen Unterschiede zum Sozial- und Spielverhalten weitgehend unumstritten, für andere Bereiche dagegen deuten sich gegenwärtig Relativierungen an, so daß LILIAN FRIED ihr Forschungsvorhaben auf den geschlechtsdifferentiellen Spracherwerb bzw. die unterschiedlichen Sprachlernchancen focussiert.

Zu diesem Zweck wurde die koedukative Erziehungswirklichkeit eines dreigruppigen Landkindergartens längsschnittlich erkundet, wobei die Stuhlkreisgespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern videographiert wurden.

Auf die Frage, ob Mädchen und Jungen unterschiedlich oft zum Gespräch beitragen oder verschieden häufig als Ansprechpartner/innen gewählt werden, ergaben sich keine signifikanten Differenzen zwischen den Geschlechtern; hingegen ergaben sich für bestimmte Mädchensubgruppen, nämlich Unterschichtmädchen, die ohnehin ein zurückhaltendes Sprechverhalten aufwiesen, situationsunabhängige Benachteiligungen. Wenn auch Mädchen und Jungen zwar nicht statistisch verschieden häufig zu den Stuhlkreisgesprächen beitragen, so stehen die Jungen aber doch ganz offensichtlich statistisch bedeutsam häufiger im Mittelpunkt des Gesprächs.

Die lernbedeutsamsten Unterschiede fanden sich aber der Untersuchung zufolge vor allem bezüglich der Qualität der Erzieherinnensprache: nicht nur simplifizieren die Kindergartenerzieherinnen generell ihr Sprachmodell im Umgang mit ihren Kindergartenkindern, sie konfrontieren darüber hinaus Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Sprachkomplexitätsniveaus: Werden Jungen mit einer Sprache konfrontiert, die minimal über deren eigenem Komplexitätsniveau liegt, womit Anreize zu differenzierterem Spracherwerb gegeben sind, wird den Mädchen mit einer Sprache begegnet, welche um einiges unter ihrem Sprachniveau ansetzt, also als eine Unterforderung zu betrachten ist. Außerdem werden durch die Betonung von imitierendem Sprachverhalten gegenüber den Mädchen und der Begünstigung von aktiver Spracharbeit gegenüber Jungen (z. B. Aufforderung zur Herausarbeitung von Begriffen) die bekannten kulturüblichen Muster perpetuiert, welche eine Benachteiligung der Mädchen tendenziell nahelegen.

Die Autorin will ihre Ergebnisse gemäß dem Pilotcharakter der Erkundungsstudie lediglich in hypothesengenerierender Absicht verstanden wissen. Bemerkenswert bleibt, daß, obwohl ein erster Eindruck eher Gleichberechtigung der beiden Geschlechter nahelegt, erst eine differenziertere Analyse subtile Divergenzen offenbart, welche für Jungen eine vorteilhaftere Sprachlernumwelt indizieren.

Wie aber erklärt sich dann – trotz der geschilderten diskreten Benachteiligungen – die größere Sprachkompetenz von Mädchen? Offenbar scheint die Annahme von kompensierenden Strategien und Fähigkeiten bei Mädchen einige Plausibilität zu gewinnen,

was bedeutet, daß die komplexen „wechselwirksamen“ Lernprozesse noch aufklärungsbedürftig sind.

Die *Berliner Studie*, von HANS OSWALD referiert, fragt nach den sozialisatorischen Wirkungen gleichaltriger Mädchen und Jungen; die jeweiligen Aushandlungsprozesse zwischen Jungen und Mädchen bei beobachtbaren (auch konflikthaften) Interaktionen sind bevorzugter Forschungsgegenstand. Zwischen Herbst 1980 und Sommer 1983 wurden in Berliner Grundschulen etwa 34 Kinder einer Schulklasse in drei Beobachtungsphasen sowohl unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher Art beobachtet und befragt, und zwar bezüglich der Interaktionsbereiche Hilfe und Kooperation, Quatsch, Spiel und Necken, Ärgern und Zurechtweisen sowie körperliche Berührungen.

Im Hinblick auf die verschiedenartigen Beteiligungen an den Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen entstand folgende Typologie:

Typ I umfaßt die „Abstinenten“, die so gut wie nie mit Kindern des anderen Geschlechts interagierten. Ihr Anteil stieg noch bis zum Alter von zwölf und betrug auf dieser Altersstufe etwa die Hälfte der Jungen und Mädchen.

Den Typ II bilden „Gute Partner/innen“, die sich durch sachlichen Umgang zwischen Jungen und Mädchen ohne Ärgerei und Flirt auszeichneten. Die Zahlentendenz war mit dem Alter abnehmend, und nur einige wenige der Zwölfjährigen waren noch hier zuzuordnen.

Typ III („Piesacker“) besteht aus den Jungen, die Mädchen störten und ärgerten. Zwei Jahre später waren sie nur schwer von den „Neckern“ zu unterscheiden.

Zum Typ IV („Geärgerte“) gehören die Mädchen, die nur negative Erfahrungen mit Jungen machten. Auch unter den Zehnjährigen betraf dies nur wenige Mädchen; unter den Zwölfjährigen war dieser Typ nicht mehr zu finden.

Typ V („Kämpferinnen“) setzt sich aus Mädchen zusammen, die wenig an Hilfen oder Spiel mit Jungen beteiligt waren, aber dennoch viel Kontakt hatten, weil sie Ärgereien unterbanden und Jungen generell in ihre Schranken wiesen, manchmal auch mit Hieben. Auch dieser Typ trat fast ausschließlich unter den Zehnjährigen auf.

Typ VI („Necker/innen“) besteht aus Mädchen und Jungen, bei denen ein auf die Geschlechtszugehörigkeit zielender Umgang mit Kindern des anderen Geschlechts vorherrschte. Ein ums andere Mal – so die Autoren – erweckte ihr Verhalten den Eindruck, daß es ihnen nicht so sehr um die Sache ging als vielmehr um die Beziehung über die Geschlechtsgrenze hinweg. Von zehn bis zwölf nahm die Tendenz unter Jungen und Mädchen deutlich zu, mit Kindern des anderen Geschlechts in dieser Mischung von hilfreichem Entgegenkommen, scherzhaftem Engagement und neckischer Tändelei umzugehen.

Da die „Abstinenten“ inaktiv bleiben, bestimmt also zu Ende des Untersuchungszeitraumes der letztere Typ das Interaktionsgeschehen, wird das Verhältnis der Geschlechter zum zentralen Interaktionsbezugspunkt, wobei zu vermuten ist, daß auch die große Gruppe der nicht direkt beteiligten Schüler und Schülerinnen nicht unbeeinflußt vom Geschehen in der Klasse sein dürfte.

Diese praktizierte Bereichstypenbildung führt zwangsläufig zu Überschneidungen und vermag nicht völlig zu befriedigen. Die Berliner Forscher stellen bezüglich einer

beabsichtigten Folgeuntersuchung deshalb bereits Überlegungen zu produktiveren Auswertungsverfahren an.

Da die Untersuchungsergebnisse bereits veröffentlicht wurden⁹, beschränken wir uns hier auf die Heraushebung einiger im Kontext der Diskussion des gesamten Symposions relevanter Aspekte:

Betrachtet man das Interaktionsverhalten der 10- bis 12jährigen Jungen und Mädchen dieser Studie, so leben diese überwiegend in geschlechtergetrennten Welten (Mädchen sitzen neben Mädchen, Jungen neben Jungen; engere Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen sind eine Seltenheit), wenngleich es vielerlei und vielgestaltige zwischengeschlechtliche Interaktionen gibt, die auch alterstypische Spezifizierungen aufwiesen (bestimmen z.B. noch unter den Zehnjährigen Ärger, Abwehr und Zurechtweisungen vor allem der Mädchen gegenüber den Jungen das Bild, so unter den Zwölfjährigen eher Neckerei und Flirt).

Dabei hat für beide Geschlechter die Solidarität der Eigengruppe eine wichtige Schutzfunktion, allerdings – und das scheint uns als ein überaus spannendes Ergebnis – in unterschiedlicher qualitativer Ausprägung: Brauchen die Jungen ihresgleichen, um Abgewiesenwerden aushaltbarer zu machen, so Mädchen den Schutz der Gruppe, um Grenzziehungen durchsetzbar zu machen, d.h. sie benutzen Koalitionen, um die Annäherung von Jungen gefahrloser akzeptieren zu können.

HANS OSWALD betonte ausdrücklich, daß in die berichteten Interaktionen häufig lediglich ein Teil der Mädchen und Jungen involviert ist, während sich ein anderer Teil jeweils indifferent verhält (so umfaßt der Typ I die sog. „Abstinenten“, welche so gut wie nie mit Kindern des anderen Geschlechts interagieren. Ihr Anteil steigt noch bis zum Alter von zwölf und umfaßt – wie bereits erwähnt – auf dieser Altersstufe etwa die Hälfte der Jungen und Mädchen).

Aus der Fülle der vorgetragenen Forschungsbefunde sind hier nur einige herausgegriffen worden. Bemerkenswert scheinen in der Tat die beobachteten kollektiven geschlechtsspezifischen Handlungsstrategien von Jungen und Mädchen, die uns bei den Jungen eher traditionell und in der Tendenz frauenfeindlich zu sein scheinen, da abwertend reagiert wird. Die Mädchen dagegen üben eine protektive Solidarität, die allerdings – so eine deutbare weitere Überlegung – für das spätere Leben durch die Isolation in der Kleinfamilie und das Nichtvorhandensein einer weiblichen Öffentlichkeit nicht produktiv beibehalten werden kann. Insofern scheinen uns gerade die Ergebnisse dieser Berliner Studie eine Fülle von Fragen zu generieren, die der weiteren Erforschung der Entwicklung von Geschlechtsidentität und (Nicht)Übernahme von Geschlechtsrollenmustern gewidmet sein könnten.

Die *Frankfurter Interaktionsstudie* geht zunächst von der Prämisse aus, daß Mädchen in der Schule in „ungleicher“ Weise unterrichtet werden wie Jungen und daß sie keinesfalls die gleichen Lernmöglichkeiten haben wie diese. Um angesichts dieser Problematik zuverlässigere Informationen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule zu erhalten, wurden von UTA ENDERS-Dragässer und CLAUDIA FUCHS Unterrichtsbeobachtungen und -aufzeichnungen, Interviews und Erfahrungsberichte aus der Praxis über einen längeren Zeitraum erhoben. Das bedeutsamste Ergebnis dieser Studie ist, daß – wie auch aus anderen Untersuchungen geläufig – im Unterrichtsgeschehen Jungen häufig als Störenfriede auftreten, welche in unübersehbarer Weise die Aufmerksamkeit der Lehrenden auf sich lenken. Mädchen zeigen sich im Lernverhal-

ten stärker der gesamten Lerngruppe verpflichtet, während Jungen mit einem konkurrenzorientierten Beziehungsmuster Gleichbehandlungen verhindern. In den Gesprächen von Mädchen und Jungen lassen sich aufgrund geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Erfahrungen, Gesprächsinhalte und kommunikativer Handlungen unterschiedliche Interaktionsmuster finden. Mädchen sind etwa im Unterricht mit pragmatischen Paradoxien konfrontiert, wenn sie in die Lage gebracht werden, im Rollenspiel einen statushohen Mann darzustellen. Sie sind dann in der paradoxen Situation, mit zwei gegensätzlichen Verhaltensanforderungen konfrontiert zu sein, denen sie nicht genügen können: Einmal, sich im Gespräch mit Jungen entsprechend dem ihnen zugeschriebenen Status durchzusetzen, und zum anderen, sich wie ein Mädchen zu verhalten, das heißt, keinen Anspruch auf Dominanz zu erheben. Sie sind zudem mit einem doppelten Standard der Bewertung konfrontiert: In dem angesprochenen Beispiel wurde ein Junge, der einen Sklaven gespielt hatte, dafür gelobt, daß er das Gespräch stärker dominiert hatte, als es ihm als Sklaven zukam, während das Mädchen, das den reichen Römer gespielt hatte, in zweierlei Hinsicht kritisiert wurde: dafür, daß sie zu laut und vorlaut war, und dafür, daß sie sich nicht genügend durchgesetzt hätte. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht, Status und Gesprächsstatus spiegelte sich sowohl im Rollenspiel als auch in der anschließenden Diskussion des Rollenspiels, die beide von den Jungen dominiert wurden. Der Abschlußbericht dieser Studie liegt inzwischen vor. Es ist zu hoffen, daß er bald für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird. Bis jetzt sind die erhobenen Daten schwerpunktmäßig bezüglich der Relevanz für Mädchen und Frauen (Lehrerinnen) ausgewertet worden. Eine auf die männliche Sozialisation in der Schule bezogene Auswertung steht hingegen noch aus (mangels einer Finanzierung allerdings leider auch nicht an).

Der letzte Teil des Symposions war dem Bereich der *Informationstechnik* gewidmet, einem einerseits noch offenen, andererseits bereits „männlich“ geprägten Gebiet. CHRISTIANE SCHIERSMANN¹⁰ versuchte auf der Basis eigener Forschungserfahrungen wie aus Literaturexpertisen eine Antwort auf die Frage „*Welche Probleme im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse sind in koedukativen Kontexten feststellbar?*“¹¹ HANNELORE FAULSTICH-WIELAND¹² referierte aus dem hessischen Vorhaben „*Mädchenbildung und neue Technologien*“¹³, bei dem u. a. geschlechtshomogene Gruppen gebildet wurden, mit welchen Einstellungen und Erwartungen die Jugendlichen an die Koedukationsfrage herangehen. ELLEN SESSAR-KARPP¹⁴ und MARIANNE HORSTKEMPER¹⁵ berichteten aus ihren Erfahrungen als Dozentinnen in der Erwachsenenbildung, die sie im Blick auf das Thema „Koedukation“ reflektierten.

Bildungsprozesse müssen – so lehrt es das Stichwort „Didaktik“ – auf die Ausgangssituation der Lernenden Bezug nehmen. Für die Diskussion um die Koedukation heißt dies, es muß reflektiert werden, welche Ausgangsbedingungen bei Mädchen/Frauen bzw. Jungen/Männern vorliegen, und in welcher Weise beide Geschlechter zur Erreichung gleicher Bildungsziele geführt werden können. CHRISTIANE SCHIERSMANN skizzierte die unterschiedliche Ausgangssituation von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern bei diesem Thema und machte deutlich:

„Die Problematik des koedukativen Unterrichts besteht in diesem Zusammenhang darin, daß er sich vorrangig an den männlichen Zugangsweisen zu den neuen Technologien orientiert und die vorausgegangenen Lernerfahrungen sowie insgesamt die soziale Alltagswelt der Mädchen nicht hinreichend berücksichtigt.“

Mädchen und Frauen zeigen – so wird allgemein immer wieder festgestellt –

pragmatische Herangehensweisen an Technik. Hier die Grenzlinie zu finden, solche Herangehensweisen zu nutzen, um der unkritischen Faszination entgegenzuwirken, und gleichzeitig die darin enthaltene Barriere abzubauen, um das notwendige Sich-Einlassen auf das Erlernen von technischen Zusammenhängen zu ermöglichen, ist kein einfaches Unterfangen. In der Schulrealität unterbleibt es häufig. Die Skepsis der Mädchen und Frauen gegenüber den „Segnungen der Technik“ hieße für ein informationstechnisches Unterrichtskonzept, „die gesellschaftlichen Implikationen zu einem zentralen Unterrichtsgegenstand“ (SCHIERSMANN) zu machen. Stattdessen finden wir häufig einen Unterricht, der ansetzt an der Technik selbst oder an ihren mathematischen Grundlagen, damit jedoch den Interessen von Jungen Vorrang einräumt.

In koedukativen Kontexten besteht die Gefahr, daß geschlechtsspezifisches Verhalten verstärkt wird. Da – unreflektiert und insofern auch weitgehend unbewußt – männliche Normen als allgemein-menschliche betrachtet werden, heißt dies, daß Mädchen und Frauen in doppelter Weise benachteiligt werden:

- sie werden entmutigt und behindert bei ihren Lernprozessen
- ihre Fragen, Ansätze und Stärken kommen nicht zum Zuge, können den Gegenstand und das Ziel des Lernens nicht beeinflussen.

Wären getrennte Gruppen dann nicht ein Ausweg angesichts dieser unterschiedlichen Ausgangslage?

Im Frankfurter Vorhaben „Mädchenbildung und neue Technologien“ wurde diese Frage an die Jugendlichen selbst weitergegeben. Dabei zeigte sich allerdings, daß die Einstellungen der Jugendlichen zur Koedukation ebenso wie ihre Erfahrungen mit getrenntem Unterricht weitgehend ambivalent sind.

Sowohl Jungen wie Mädchen sind weitgehend davon überzeugt, daß die Jungen erfahrener und besser im Umgang mit Computern seien. Während Mädchen, sofern sie koedukativen Unterricht befürworten, auf Hilfe der Jungen hoffen, bieten Jungen diese Hilfe in ihren Argumentationsbegründungen durchaus auch an. Die Art und Weise, wie sie dies tun, zeigt allerdings deutlich, daß koedukativer Unterricht für Mädchen eine typische Double-bind-Situation darstellt. Das Wissen darum läßt denn auch die Stimmen bei den Mädchen, die getrennten Unterricht befürworten, zahlenmäßig so stark sein.

Die Erfahrung getrennten Unterrichts zeigten, daß diese Double-Bind-Situation nicht einfach aufgehoben wird: Nach wie vor halten die Mädchen die Jungen für kompetenter im Zusammenhang mit Computern, und die Unsicherheit, ob dies tatsächlich stimmt, ist durch den getrennten Unterricht verstärkt worden. Den Mädchen ist ein Instrument, sich gegen die Angriffe der Jungen zu wehren, genommen worden. Auch die Jungen beklagen, daß der getrennte Unterricht ihnen die Vergleichsmöglichkeiten genommen habe – die Art, in der sie dies zum Ausdruck bringen, macht allerdings deutlich, daß sie eigentlich beklagen, ihnen sei ein Mittel zur Selbstdarstellung genommen worden.

Im Erwachsenenbildungsbereich wählen – ELLEN SESSAR-KARPP berichtete dies aus ihren Hamburger Erfahrungen – viele Frauen bewußt Frauenkurse.

Nach ihren Aussagen spricht die Frauen insbesondere das Kurskonzept, die Art der methodisch-didaktischen Vermittlung durch die Dozentinnen sowie die zeitlich, räumlich und finanziell günstigen Kursbedingungen an:

„Im Hamburger Kursmodell wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, d.h. es werden nicht nur reine EDV-Kenntnisse, sondern auch die damit verbundenen betrieblichen, arbeitsorganisatorischen und gesellschaftspolitischen Fragen und Folgewirkungen vermittelt und diskutiert. Die Frauen nutzen die Möglichkeit, ihre subjektiven Ängste und Erfahrungen einzubringen. Bei den Teilnehmerinnen ist die Motivation, sich in dieser ganzheitlichen Art und Weise mit Technik auseinanderzusetzen, sehr groß. Viele äußern nach dem ersten Kursbaustein, daß

- sie die Scheu vor dem Computer verloren haben,
- sie verstanden haben, daß Computer ‚dumm‘ sind,
- sie viel über das, was mit der Computertechnik zusammenhängt, gelernt haben und es sie interessiert.

Die Tatsache, daß an diesen Kursen keine Männer teilnehmen, nimmt vielen Frauen die Hemmung, Fragen zu stellen und auch Unwissen und Unsicherheit zu zeigen.

Gerade Frauen mit einer längeren Familienphase haben häufig Schwierigkeiten, sich das Lernen wieder zuzutrauen; viele sind geprägt von dem Gefühl, während der letzten Jahre ‚nur‘ Hausfrau und Mutter gewesen zu sein, nichts dazugelernt zu haben und beruflich nichts mehr zu können. Häufig wird in den Kursen die Vermutung geäußert, daß die Atmosphäre im Unterricht anders, für die Teilnehmerinnen negativer wäre, wenn Männer dabei wären.

Im Hamburger Kursmodell unterrichten nur Frauen, was für viele Teilnehmerinnen ein wichtiges Kriterium für ihren Kursbesuch ist. Die Dozentinnen haben einerseits für sie Vorbildcharakter – ‚Frauen können sich in diesem Bereich behaupten‘ –, andererseits fühlen sich viele Teilnehmerinnen von *Dozentinnen* besser verstanden und ernstgenommen.“

In Gesprächen äußerten – so ELLEN SESSAR-KARPPS Erfahrung – Teilnehmerinnen, die Erfahrungen mit Dozenten in EDV-Kursen gemacht hatten, daß die Lehrer sie entweder über- oder unterforderten, sie sich entweder „arrogant“ oder „betulich“, allzu hilfsbereit, verhielten.

Allerdings bedeuten die Probleme koedukativer Gruppen nicht, daß jedes Mädchen/jede Frau nur Unterdrückungserfahrungen macht. In koedukativen Kontexten bestehen auch die Möglichkeiten, sowohl kooperative Beziehungen zu erfahren, wie gegenseitig festzustellen, was man bzw. frau kann oder nicht kann. Damit wiederum können männliche Überheblichkeit abgebaut und weibliche Selbstbehauptung gestärkt werden. Das zentrale Problem besteht jedoch darin, daß koedukative Situationen sehr komplexe Kontexte darstellen, wie MARIANNE HORSTKEMPER in den Reflexionen ihrer Dozentinnenerfahrungen sowohl in gemischten Gruppen wie in Frauenkursen sehr anschaulich deutlich machte:

„Übergeordnetes Ziel ist zunächst, daß möglichst alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen die gewünschten Lernziele erreichen. Gerade bei relativ kurzen Veranstaltungen kann man sich daher kaum Reibungsverluste durch konflikthafte Diskussionen leisten, Konfliktmanagement und diplomatischer Ausgleich sind gefragt. Dies geht aber leicht zu Lasten gerade der Frauen, die sich leicht verunsichern lassen und zurückziehen. Spezifische Förderung für diese Gruppe ist in solchen Kursen sehr schwer. ... Am schwierigsten sind solche Situationen zu handhaben, in denen untergründige Aggressionen schwelen. Wenn hier offene Konkurrenz ausbricht, versuchen häufig Männer wie Frauen die Kursleiterin zur Schiedsrichterin zu machen oder auch als Bündnispartnerin zu gewinnen. Sie gerät dann in das Dilemma, eine Balance finden zu müssen, die den Konflikt in Grenzen hält, andererseits aber ihre Aufmerksamkeit und Zeit nicht soweit bindet, daß die übrigen Lehrgangsteilnehmer unzufrieden werden oder zu kurz kommen.“

Weil vieles auf vielen Ebenen zugleich läuft, werden von der Lehrperson sehr hohe Sensibilität und pädagogische Fähigkeiten gefordert, soll sie gewährleisten, daß die

ablaufenden Prozesse förderlich für beide Geschlechter sind. In der Regel verfügen die Lehrpersonen *nicht* über derartige Kompetenzen.

Geschlechtshomogene Gruppen – wobei dies primär für Mädchen- und Frauengruppen gilt – bieten Chancen für einen Kompetenzerwerb und die Reflexion eigener Befürchtungen, Bedürfnisse und Interessen, die in koedukativen Kontexten nicht möglich wären. Allerdings finden wir bei der Einrichtung von Mädchen-/Frauengruppen, daß die geschlechterbezogene Ebene, auf der sich die Auseinandersetzung um Anerkennung oder Abwertung des weiblichen Geschlechts abspielt, sich von den Einzelpersonen auf die Gruppen verlagert: Mädchen/Frauengruppen – und damit natürlich auch wieder die einzelnen Mädchen/Frauen – werden abgewertet. Wie in solchen Fällen positive Möglichkeiten der Stärkung des Selbstvertrauens von Mädchen/Frauen in geschlechtshomogenen Gruppen abzuwägen sind gegen das Fehlen der konkreten Auseinandersetzung und die wiederum damit verbundenen Formen von Widerstand und Selbstbewußtsein, dies ist eine offene Frage.

Die logische Folgerung aus den auf dem Symposium referierten Forschungsbefunden liegt also kaum in der – offensichtlich so gefürchteten und zweifellos auch problematischen – Forderung nach strikter institutionalisierter Geschlechtertrennung als in weiterer Erforschung der komplexen Wechselwirkungen und auch in der stärkeren Einbindung dieser Problematik in die Lehrer(innen)ausbildung.

Anmerkungen:

- 1 Dr. phil. MARGRET KRAUL ist Privatdozentin an der Universität Hannover. Ihre Anschrift ist: 3051 Ohndorf 21
- 2 Prof. Dr. HANS-JÜRGEN APEL arbeitet am Seminar für Pädagogik – Abteilung für allgemeine Didaktik und Schulpädagogik – der Universität zu Köln
- 3 Dr. phil. BERND ZYMEK ist Privatdozent am Institut für Pädagogik an der Ruhr-Universität Bochum
- 4 zit. in APEL/KLÖCKER (1986) S. 209–211
- 5 MARIA ANNA KREIENBAUM war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Einfluß der Mädchenschulbildung auf Fachwahl, Studienerfolg und Lebensperspektiven der Chemie- und Informatikstudentinnen“, das am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund durchgeführt wurde
- 6 Dr. LILIAN FRIED arbeitet an der Forschungsstelle für Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Landau
- 7 Prof. Dr. HANS OSWALD arbeitet im Institut für Organisation, Verwaltung und Interaktion im Bildungswesen am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin
- 8 CLAUDIA FUCHS ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Feministischen Interdisziplinären Forschungsinstitut in Frankfurt, Pfingstweidstr. 4, 6000 Frankfurt/Main
- 9 OSWALD u. a. 1986, OSWALD u. a. 1988
- 10 Dr. phil. habil. CHRISTIANE SCHIERSMANN ist stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft in Hannover
- 11 SCHIERSMANN 1987
- 12 Prof. Dr. HANNELORE FAULSTICH-WIELAND arbeitet am Fachbereich Sozialarbeit der Fachhochschule Frankfurt/Main
- 13 FAULSTICH-WIELAND/DICK 1988
- 14 Dr. phil. ELLEN SESSAR-KARPP ist Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe des Deutschen Frauenrings e. V. „Technikbildung für Frauen von Frauen“, Normannenweg 12, 2000 Hamburg 26
- 15 Dr. phil. MARIANNE HORSTKEMPER war Mitarbeiterin in dem BMBW-Modellversuch „Frauen

und neue Technologien“ bei Micropartner in Hamburg. Ihre Anschrift: Bornstr. 20, 2000 Hamburg 13

Literatur

- APEL, H. J./KLÖCKER, M.: Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Köln/Wien 1986.
- FAULSTICH-WIELAND, H./DICK, A.: „Wir Mädchen können das, auch wenn die Jungen lachen...“ Dokumentation und Auswertung der Vorerhebung des Vorhabens „Mädchenbildung und neue Technologien“. Sonderreihe des HIBS Heft 27, erhältlich beim Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Bodensteinstr. 7, 6200 Wiesbaden.
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L./CHOWDHURI, I./SALISCH, M. v.: Grenzen und Brücken. Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: KZfSS (1986).
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L./SALISCH, M. v.: Miteinander – Gegeneinander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: PFISTER, G. (Hg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988.
- SCHIERSMANN, CH.: Computerkultur und weiblicher Lebenszusammenhang. Studien Bildung Wissenschaft Band 49. Bonn 1987.

Anschrift der Autorinnen:

Prof. Dr. HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, Querenburg 32, 3510 Hann. Münden
Dr. GUSTAVA SCHEFER-VIËTOR, Schinkeltriftstr. 3, 3417 Bodenfelde-Nienover

Wer und was macht eine gute Schule?

Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG

Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposium

1. Der Symposiationsansatz: Drei Entwicklungslinien zur Fragestellung

In diesem Symposium haben wir versucht, drei Entwicklungslinien sachlich und personell zu bündeln:

1. *Die Weiterentwicklung von FENDs Gesamtschuluntersuchungen:* Zehn Jahre lang, von 1969 bis 1979 haben FEND und Mitarbeiter (FEND 1982) über hundert Schulen untersucht, haben aber keine Schulporträts vorgelegt (vgl. dagegen BERG/RITTER 1976; DIEDERICH/WULF 1979; DÖRGER 1983; ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN 1984), sondern haben alle schulindividuellen Daten zu Schulsystemvergleichen zusammengefaßt – forschungspolitisch verständlich, forschungsmethodisch und schultheoretisch bedauerlich. Aber schon im abschließenden Auswertungskapitel betont FEND die großen Binnendifferenzen und legt die Spur zur Erforschung der Qualität von Einzelschulen: diese Spur wurde dann im Arbeitskreis „Qualität von Schule“ aufgenommen (FEND 1986; STEFFENS 1986; STEFFENS/BARGEL 1987 a–d).

2. *Die Tradition der DGfE-Kommission „Schulpädagogik/Didaktik“:* Jeweils etwa 30–40 Mitglieder unserer Kommission haben seit 1980 auf bislang sieben Schultagungen Schulen besonderer pädagogischer Prägung sowohl in staatlicher wie freier Trägerschaft besucht: Gesamtschule Kierspe 1980, Laborschule Bielefeld 1982, Hibernia-Waldorfschule Wanne-Eickel 1983, Adolf-Reichwein-Berufsschule Marburg 1984, Bischöfliche Montessori-Gesamtschule Krefeld 1985, Landerziehungsheim Salem 1986, Gesamtschule Göttingen-Geismar 1987. „Diese Schultagungen vergegenwärtigen am signifikanten Einzelfall und zusammengedrängt auf wenige Tage ein Modell schulpädagogischer und didaktischer Arbeitsweise, die enge Verbindung von Anschauung und Reflexion, von Wahrnehmung institutioneller Rahmenbedingungen und Einbeziehung historischer Hintergründe“ (SCHULZE/LÜTGERT 1986, S. 150f). Aus dem Ansatz dieser Schultagungen wurde auch das Regensburger Schulvielfalt-Symposium 1982 gespeist (vgl. BERG/KLAFKI/KNAB: Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirigismus in Staatshoheit, 1983) sowie das Heidelberger Allgemeinbildungs-Symposium 1986 (BERG: Bildung in Schulvielfalt. Stellungnahmen zu KLAFKIs Allgemeinbildungskonzept aus sechs Freien Schulen, 1987).

3. *Die Öffnung von Staatsschulen und privaten Schulen zu öffentlichen Schulen:* Wenn

englische Privatschulen sich gern Public Schools nennen, so nennen sich deutsche Staatsschulen gern Öffentliche Schule – und beide sind es nicht, denn Öffentliche Schule ist ein Drittes, fordert einen neuen Entwicklungsschritt sowohl von der Staatsschule wie von der Privatschule. Und hierzu hat der Deutsche Bildungsrat noch in seiner Konsensperiode im Strukturplan 1970 ein Vierpunkteprogramm vorgelegt – Keimpunkte einer neuen Schulverfassung auf den beiden Ebenen der Schulsystemverfassung und der Schulbetriebsverfassung – und hat darin die Aufhebung unseres in Staatsschulen versus Privatschulen gespaltenen Bildungswesens in ein öffentliches Bildungswesen vorgeschlagen (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 257 ff). Die vier Punkte bzw. „Prinzipien“ der Neuordnung waren: Öffentliche Verantwortung, begrenzte Selbständigkeit, Beteiligung, Grundfinanzierung. Dieser hoffnungsvolle Denkanstoß ist seinerzeit allzuschnell im Parteienstreit untergegangen; nun aber könnte er im Saarbrücker Kongreßthema wieder aufleben: „Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe“ wäre also sinngemäß zu verdeutlichen *als öffentliche und also weder bloß staatliche noch bloß private Aufgabe*.

Alle diese drei Entwicklungen wurden in der Symposionankündigung angesprochen und in der Referentenwahl berücksichtigt: „Schulqualität“ ist ein durch demographische, schulpolitische und erziehungswissenschaftliche Bewegungen unausweichlich gewordenes Thema. Unsere Schulen gehören nicht nur zu einem nach allgemeinen Prinzipien geregelten Schulsystem, dieses Schulsystem besteht auch aus 36.003 Einzelschulen, und darunter gibt es „gute Schulen und schlechte Schulen“ (FEND 1986).

II. Kurzbericht über die zehn Vorträge zur Schulqualität

I. HANS CHRISTOPH BERG: Zur Einführung

Die Frage nach „guten Schulen und schlechten Schulen“ ist doppelt aussichtsreich: erstens weil und sofern diese Frage quer steht zu der jahrzehntealten Front zwischen dreigliedrigem und Gesamtschulsystem; zweitens weil und sofern diese Frage generationenalte Reformhoffnungen in neuer Wendung wiederaufleben läßt. Im Neuansatz „Schulqualität“ könnten und sollten wiederaufleben: erstens die Forderung der Tübinger Beschlüsse (1951) nach den „drei kleinen Schulfreiheiten“ für ausgewählte Schulen: kleine Personalfreiheiten, kleine Lehrplanfreiheiten, kleine Prüfungsfreiheiten; zweitens die Einschärfung des Deutschen Ausschusses (1960): Bildung sei der Prüfstein jeder Schule und Schulreform; drittens die Entwürfe des Bildungsrats (1970) für eine qualitätssensitivere Schulverfassung; viertens schließlich die Bindung von Pädagogischer Freiheit an „Regeln der Pädagogischen Kunst“ durch den Deutschen Juristentag (1981). Falls dem Neuimpuls „Schulqualität“ eine solche Vertiefung und Erweiterung gelingt, könnte vielleicht ein neuer Schulentwicklungsweg angebahnt werden, der im Dreischritt aus Normalschule über „Gute Schule“ zur „Freien Schule“ führt.

2. FRITZ BOHNSACK: Strukturen einer guten Schule heute – Versuch einer normativen Begründung

Aussagen über „gute“ Schule sind prinzipiell eine Pro-Vokation, weil sie kritisch über die jeweilige Situation hinausfragen. Sie sind hier und heute eine besondere Provokation, weil unsere heutige Regelschule noch immer nicht die Eierschalen des Kaiserreichs abgeworfen hat. Dieser unzeitgemäßen Schule gegenüber sollten wir uns aus vier Gründen für eine Humanisierung der Schule entscheiden: Erstens braucht eine wirklichere Demokratie ein Menschenbild und einen Bildungsbegriff im Sinne von Mündigkeit, Selbstbestimmung, Humanität und Solidarität. Zweitens hat die ökologische Krise eine neue Denkweise notwendig gemacht, die die Eigenrechte anderer Menschen und der Natur respektiert. Drittens verweist auch der Wertewandel von Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu Selbstentfaltungswerten in ähnliche Richtung; ebenfalls, viertens, die Forschungen zur Schulqualität. Alles drängt auf eine Entscheidung zugunsten des neu verstandenen klassischen Bildungsbegriffs, wie ihn KLAFFI auf dem Heidelberger Allgemeinbildungskongreß ausgelegt hat. – Von diesem neugefaßten Bildungsbegriff aus läßt sich dialektisch ein Strukturreaster der guten Schule jenseits von vier scheinbaren Alternativenpaaren entwickeln: Erstens: Nicht um Systemzwang *oder* Selbstbestimmung geht es, sondern um einen Qualitätswandel von Schulsystem und Schulinstitutionen hin zu selbstbestimmungsoffenen Bildungsinstitutionen. Zweitens: Nicht um Interesse *oder* Leistung geht es, sondern um die Entwicklung eines alternativen Leistungsbegriffs, der sich – beispielsweise in Projekten – sinnvollen Interessen öffnet. Drittens: Nicht um Person *oder* Objekt geht es, sondern in den schulischen Lernprozessen müssen beide Modi – Personalität und Objektivität – Raum finden. Viertens: Nicht um Fachanalyse *oder* Weltbewegung geht es, sondern es gilt, die unverzichtbaren fachlichen Analysen einzubetten in ganzheitliche, umgreifende Weltbegegnungen. Solche Aufhebung falscher Alternativen hätte konkrete Konsequenzen für die Schulen, von der Auflösung von Mammutschulen über die Bereicherung von Unterrichtsmethoden bis zur Reduktion der Zensurenbedeutung.

3. ULRICH STEFFENS: Empirische Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule

Daß Schulen trotz gleicher Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind – dieser triviale Sachverhalt wird erst neuerdings in Schulforschung, Schulreform und Schultheorie gebührend beachtet: Schule wird neuerdings nicht mehr als bürokratisch zusammengefaßte Summe von Einzellehrern gesehen, sondern als ein äußerlich nur lose gekoppeltes System mit den Freiheitsgraden für eine selbststeuerungsfähige Handlungseinheit. Wenn man Schulen nach den Fachleistungen ihrer Schüler empirisch in gute und schlechte Schulen sortiert, dann erweisen sich folgende Merkmalsbereiche als trennscharf: „(1) Leistungsorientierung der Schule; (2) Forderndes Lernen; (3) Pädagogisches Engagement der Lehrer; (4) Kontrollierte Beobachtung und Begleitung der Lernfortschritte der Schüler; (5) Sicherung der Mindestbedingungen von Disziplin und Ordnung in der Schule; (6) Führungsqualitäten von Leitungs- und Lehrpersonen einer Schule; (7) Klima des Vertrauens; (8) Arbeitsorganisatorisches Funktionieren einer Schule; (9) Lehrerkoooperation; (10) Innovationsbereitschaft und -fähigkeit der

Lehrer; (11) Einbeziehung der Eltern in das Schulgeschehen; (12) Flankierende Stützmaßnahmen der Schulaufsicht (u. a. Gewährung schulischer Autonomie).“ Allerdings sind zwei Relativierungen zu beachten: Erstens geschieht diese Einteilung aus Operationalisierungsschwierigkeiten meist nur im Hinblick auf grundlegende Kulturtechniken; höhere Leistungen bleiben meist außer Ansatz. Zweitens sind gute Fachleistungen nur eines von mehreren Schulzielen; denn neben der Leistungsoptimierung geht es beispielsweise auch um Reduktion von Chancenungleichheiten sowie um optimale individuelle Förderung: eine gute Schule muß verschiedene, oft auch konfligierende Ziele ausbalancieren, darf nicht bloß ein Ziel, sondern muß mehrere Ziele optimieren.

4. ALBRECHT H. DANNEBERG: Leider alltäglich. Unser real existierendes Schulrecht kasuistisch geprüft im Interesse einer guten Schule

Eine gute Schule braucht – darüber herrscht in der Schultheorie weitgehend Einmütigkeit – ein gutes Stück Bewegungsfreiheit, braucht eine relative Autonomie, um nach gewissenhafter pädagogischer Einsicht auch handeln zu können: Dies ist mit „pädagogischer Freiheit“ gemeint. Aber in der Schulwirklichkeit sieht alles ganz anders aus. Ein leider typischer Fall: Ein Deutschlehrer (übrigens promovierter Fachleiter) beantragt nach kollegialer Abklärung bei der Schulbehörde, eine der beiden vorgeschriebenen Klausuren im Deutsch-Leistungskurs durch eine größere schriftliche Arbeit ersetzen zu können, wie ja auch für Grundkurse zulässig. Seine Begründung ist sachlich und pädagogisch stichhaltig. Nach zwei Monaten kommt der abschlägige Bescheid mit dem Tenor: Zwar sei der Antrag sachlich und pädagogisch durchaus sinnvoll, aber gemäß Verordnung leider nicht statthaft. – Einmal mehr hat das Ziel der Gleichförmigkeit über das Ziel der Qualitätssteigerung und hat altes Recht über neue Wirklichkeit gesiegt – wider alle pädagogische Vernunft – und alle Beteiligten wußten und bedauerten das. Kleine Anfrage: Wie will und wie kann der Neuansatz „Schulqualität“ dieses Alltagsproblem und tausend ähnliche lösen?

5. JOHANN PETER VOGEL: Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts

(Dieser Vortrag wird im folgenden abgedruckt, so daß ich mich hier auf wenige Leitsätze beschränken kann.)

Die Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes beschränken die staatliche Schulaufsicht auf drei Eckpunkte – Lehrziele, Einrichtungen und Lehrerqualifikation – und sie fordern hierin nicht Gleichartigkeit, sondern Gleichwertigkeit. Diese Bestimmungen sind erstens offenkundig rechtlich hinreichend, sie sind zweitens seit Jahrzehnten als praktikabel erwiesen, sie entsprechen darüber hinaus drittens in besonderem Maß dem Menschenbild des Grundgesetzes. Diese Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes sind das so lange schon gesuchte Modell für die allgemeine Schulreform.

6. GERD IBEN: Zur guten Schule durch Alternativen in der Regelschule. Schule und Nachbarschaft – Chancen für neues Lernen

Im Zuge der großen Bildungsreform schien jahrelang nur ein mehrzүgiges Schulsystem, möglichst in Form der Gesamtschule, ein effektives und chancengleiches Bildungsangebot realisieren zu können. Aber als Kehrseite ihrer Vorteile brachte diese Reform Schulen mit oft weit über 1000 Schülern und damit Probleme der Anonymität und Isolation in der Masse. „Die Schule war zur Lernfabrik geworden und nicht mehr ‚unsere‘ Schule, mit der Schüler, Eltern und Lehrer sich identifizieren konnten.“ In dieser Notlage bot sich das Konzept der Nachbarschaftsschule an, vorbereitet durch gemeinwesenorientierte Sozialarbeit, früh schon angelegt in den amerikanisch inspirierten Nachbarschaftsheimen der Nachkriegszeit, stimuliert durch das Vorbild englischer Community-Schools. Allerdings ist die Nachbarschaftsschule mehr als nur ein Ausweg aus der Sackgasse für Schulen in Stadtteilen mit infrastruktureller Unterversorgung, mehr als eine „Sonderschule für Slums“. Wie die Pädagogikgeschichte lehrt, sind viele, generell wegweisende Konzeptionen erwachsen als Antworten auf speziellen Notlagen – so beispielsweise bei PESTALOZZI, MONTESSORI und MAKARENKO. „Gemeinwesenorientiertes Lernen in der Nachbarschaftsschule macht die Schule zum Lebensraum für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, überwindet die Trennung von schulischem und außerschulischem Lernen, wirkt der schulischen und kulturellen Zersplitterung und Verarmung entgegen, fördert Bürgernähe und -mitwirkung, bietet Alternativen zu krankmachenden Freizeitpraktiken und macht Schule wieder attraktiv“ – all dies sollten generelle Merkmale guter Schulen sein.

7. WOLFGANG MITTER: Europäische Wege zu einer „guten Schule“

Weltweit – von USA über England und Rußland bis Japan – ist ein (schon früh angebahnter) Stimmungsumschwung und ein Blickwechsel gegenüber den 60er und 70er Jahren festzustellen: Der optimistisch gestimmte und auf der Suchlinie „equality“ auf das Schulsystem gerichtete Blick ist skeptisch geworden und richtet sich auf der Suchlinie „quality“ auf die einzelne Schule. Indiz und zugleich Promoter für diese Umorientierung ist der OECD-Bericht „Quality of schooling: A clarifying report“ (1987). Trotz der Vielfalt nationaler und kultureller Traditionen und Bedingungen lassen sich zehn allgemeingültige Merkmale für Schulqualität identifizieren: „(1) Verpflichtung auf klar und allgemein identifizierte Normen und Ziele; (2) konzertiertes Planen, partizipatorische Entscheidungsfindung und kollegiale Arbeit in einem Rahmen des Experimentierens und Evaluierens; (3) positive Führerschaft (leadership) in der Initiierung und Aufrechterhaltung von Verbesserungen; (4) Stabilität des Personals (staff stability); (5) eine Strategie für die Fortführung der Personalentwicklung, bezogen auf die pädagogischen und organisatorischen Bedürfnisse jeder Schule; (6) Arbeit an einem sorgfältig geplanten und koordinierten Curriculum, das genügend Raum für jeden Schüler zum Erwerb wesentlicher Kenntnisse und Fertigkeiten sichert; (7) ein hohes Niveau der Einbeziehung (involvement) der Eltern und deren Unterstützung; (8) die Verfolgung (pursuit) und Anerkennung schulbezogener Werte gegenüber individuellen Werten; (9) maximaler Gebrauch der Lernzeit; (10) die aktive und substantielle Unterstützung durch die verantwortliche Bildungsbehörde.“ Aus diesen

Merkmale guter Schulen werden auch Postulate abgeleitet, eines davon geht beispielsweise auf einen wirksamen Bezug zur Öffentlichkeit. Jenseits des Kernbereichs dieser zehn Merkmale – über die in den westeuropäischen Nationen ein kultureller Wertekonsens festzustellen ist (anders wäre dies gegenüber sozialistischen oder islamischen Ländern) – bestehen sehr unterschiedliche Bewertungen einzelner Schultraditionen: So genießen Prüfungen in Frankreich seit Napoleon eine unumstrittene Wertschätzung, während Prüfungen in England traditionell mit Mißtrauen betrachtet werden. Ähnliche Wertungsunterschiede (und folglich Regelungen) zeigen sich im Verhältnis von Schule und Eltern: in Frankreich nur schmaler Elterneinfluß und nur auf zentraler Ebene, in England breiter Einfluß auf lokaler Ebene. Die Wahrnehmung solcher nationaler Unterschiede im Bild von „guter Schule“ sollte zur Besinnung über die Vielfalt der Wertorientierungen im eigenen Land anregen. „Auch im eigenen Land kann die Identifizierung dessen, was „gute Schule“ ist, niemals auf einen Nenner gebracht werden. Dies zu erkennen, heißt noch lange nicht, uferloser und unverbindlicher Indifferenz zu verfallen.“

8. FRANZ KÖLLER: Gute Schulen in der Sicht eines hessischen Schuljuristen: Welchen Gestaltungsrahmen brauchen gute Schulen?

Nicht Organisationsformen, Schulverfassungen, Schulleitungsmodelle, auch nicht Formen der Trägerschaft machen das Wesen von Schule aus, sondern – wie es auch die Kommission „Schulrecht“ des Deutschen Juristentages herausgestellt hat – das Wesen der Schule liegt in der Kunst des Lehrens, von der wir wieder genauso selbstverständlich sprechen sollten wie von der Kunst des Arztes oder der Kunst des Ingenieurs. In dieser Kunst des Lehrens liegen die wesentlichen Unterschiede zwischen guten und schlechten Schulen. Und im Blick darauf brauchen wir die Orientierung an der Privatschule, nicht wegen ihrer privaten Trägerschaft – die ist kein Allheilmittel –, sondern wegen ihres größeren und freieren Gestaltungsrahmens, weil sie als Privatschule nicht auf Gleichartigkeit, sondern auf Gleichwertigkeit verpflichtet ist. „Ich gönne der Privatschule ihr Privileg, frage mich aber, muß es Privileg der Privatschule bleiben, können aus ihm nicht Maßstäbe gewonnen werden, nach denen sich auch öffentliche Schulen in den Grenzen einer eventuell modifiziert zu definierenden Gleichwertigkeit einen eigenen Gestaltungsspielraum schaffen können und eine – sicherlich schwierigere – Schulaufsicht auf die Überwachung dieser Gleichwertigkeit beschränkt wird.“ Drei Gründe sprechen für eine solche Erweiterung: Erstens ist eine staatliche Gleichwertigkeits-Aufsicht offenkundig verfassungsmäßig. Zweitens ist sie – obgleich schwieriger – offenkundig möglich. Drittens zeigt jede unvoreingenommene Betrachtung von Schule das Erscheinungsbild von Vielfalt: wir sollten dies nicht länger negieren, sondern als positives Strukturmerkmal des Schulsystems annehmen und gestalten. Juristische Ansätze hierzu liegen aus der Rechtsprechung der Bundesgerichte und aus der DJT-Schulrechtskommission längst vor: „Ziel sollte der ihrer pädagogischen Verantwortung und den Bedürfnissen des oft sehr unterschiedlichen sozialen Umfelds gerecht werdende, größtmögliche Freiraum zur Eigengestaltung für Schule und Schulträger, gleich ob öffentlich oder privat, sein; Maßstab für die staatliche Gestaltung der Schule und für ihre Kontrolle durch Schulaufsicht könnte die Gleichwertigkeit nach dem Modellfall Privatschule sein.“ In dieser Richtung ist weiterzudenken.

9. HARTMUT SCHREWE: Gute Schule in der Sicht eines hessischen Schulverwalters – Paradigmenwechsel zur Schulvielfalt?

Wer sich vielerorts sensibel umhört und umsieht, der nimmt höchst unterschiedliche Bilder guter Schule wahr, aber durch alle Unterschiede setzt sich dann doch oft ein Hauptzug durch, der Zug zur ganz normalen, zur unauffällig guten Schule: „Vielleicht sollte man für Eltern und Schüler, auch für Lehrer die Attraktivität einer durchschnittlich normalen, ja sogar ein wenig trägen Schule doch nicht so unterschätzen, und die Attraktivität von Schulen, die unserem schulreformerischen Idealbild nahekommen, nicht überschätzen.“ Und welches Leitbild guter Schule hat die Schulverwaltung? Eine bündige Antwort fällt schwer: Man muß immer weiter ausdifferenzieren, denn gute Sonderschule ist anders als gute Berufsschule; man muß Situationen und Personen und Schulgebäude und Einzugsbereiche fair in die Wertung einbeziehen. Schließlich könnte man eher gute und schlechte Schulen benennen als definieren. Allerdings brächte eine Exmpelliste schulpolitisch viel mehr Ärger als eine Kriterienliste – und auch die Schulforschung scheint das zu wissen. Die Konsequenz aus dieser Situation: Pädagogische Freiheit und pädagogische Kontrolle (nach den „Regeln der pädagogischen Kunst“, geschult an WAGENSCHNEIDER, KLAFFKE, HENTIG u. a.) als zwei Seiten derselben Medaille sollten vom Urteil derer ausgehen, die selbst im Schulsystem leben – Schüler, Eltern, Lehrer. Dies ist langjährige überparteiliche Tendenz der hessischen Schulverwaltung. Und hierzu könnte der juristische Paradigmenwechsel in den Vorträgen VOGEL und KÖLLER helfen. „Hoffen wir, daß von dieser ‚neuen Materie aus dem All‘ beim Eintritt in die Erdatmosphäre etwas die gewaltige Reibungshitze übersteht und uns in der Schulkwirklichkeit vor Ort – wenngleich zu Beginn auch nur in Spurenelementen – zur Verfügung steht.“

10. KARL HEINZ POTTHAST: Gute Schule in der Sicht der Arbeitsgemeinschaft der 2000 Freien Schulen

Drei Thesen zum Beitrag Freier Schulen im Suchprozeß „Gute Schule“: Erstens: „Die neue Diskussion über gute Schule übersieht weithin das von den Freien Schulen bereitgestellte Quellenmaterial in Form von Schulberichten und wissenschaftlich überprüfbaren Selbstdarstellungen.“ Frühere Gründe für die Abstinenz der Erziehungswissenschaft gegenüber Freien Schulen sind ja längst hinfällig geworden (vgl. etwa ROEDER/GOLDSCHMIDT 1979; RÖHRS 1986). Wenn Erkenntnis-Import und -Transfer aus US-Amerika (STEFFENS 1986) und Frankreich (MÜLLER-ROLLI 1987) geläufig ist, warum dann nicht auch Berücksichtigung der 80 Schulporträts (samt dahinterstehenden Selbstverständigungsprozessen), wie im Handbuch der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen ausgebreitet? Zweitens: „Für gute Schule scheint uns gegenstandskonstitutiv, daß nicht nur die Lehrerbefindlichkeit und die Schülersituation vermittelt werden, sondern Elternmotivation und Elternurteil gleichwertig hinzutreten. Denn ohne ein optimales Miteinander von Eltern, Lehrern und Schülern kann es keine Gute Schule geben. Es gibt ein ‚Elterndefizit‘ der bisherigen Forschung zum Thema.“ Drittens: „Individuelle Schulprofile und eine spezifische Schulkultur sind Kennzeichen guter Schulen. Daran lassen sie sich identifizieren und kritisch werten. Schulkultur ergibt sich aus dem Miteinander von Lehrern, Schülern und Eltern.“ Charakteristisch für

Schulkultur in guten Freien Schulen ist a) eine permanente Praxisreflexion, b) eine freie Lehrerwahl und permanente Lehrerfortbildung, c) ein überschaubares Bildungsangebot mit inhaltlichen Lehrplanakzenten. Durchgängiger Grundzug ist die pädagogische Orientierung an dem jeweiligen Menschenbild. „Die Freien Schulen vertreten ihre Menschenbilder nach Herkunft und Tradition offen und setzen sie so der Diskussion aus. Ihre Menschenbilder haben den Vorzug, daß sie tatsächlich sozial auch gelebt werden. Die Schulen leben also von der Hoffnung, Menschenbilder würden nicht abgelegt und archivalisch verwaltet. Sie sind überzeugt, daß ihr Bild nicht in der Vergangenheit abgetan ist, sondern daß das, was war, auch bedeutsam ist für das, was sein wird. Wir halten es für besser, solche durchaus auch interessengeleiteten, wertdominanten Entscheidungen offenzulegen und mündigen Bürgern pluralistisch zur Wahl zu stellen, als sie zu verheimlichen und dann doch unter der Fahne des *summa bonum* allen aufzuzwingen.“

III. Der Symposionertrag: Neue Aussicht auf „Schulqualität in Schulvielfalt“

Die Folge der zehn Vorträge hat erkennen lassen, wie der neue Impuls „Schulqualität“ das eingespielte Schulsystem trifft. Keiner der zehn Referenten fand es hinreichend, diesen neuen Impuls einfach in die eingewohnte Schullandschaft einzupassen, alle fühlten sich eher zu einer Neuorientierung und Neuvermessung des Schulgeländes herausgefordert, wobei sich die neue Frage nach Schulqualität als überzeugender und stärker erwies als manche alteingesessene, aber innerlich abgelebte Schulvorstellung. Der Impuls „Schulqualität“ hat eine Umorientierung und perspektivisch einen Umbau unseres Schulbildes ins Blickfeld gerückt: eine Umorientierung unseres gesamten Schulwesens auf den „Modellfall Privatschule“ (KÖLLER). Aber bitte kein Mißverständnis: Umorientierung des gesamten Schulwesens auf den Modellfall Privatschule heißt gerade nicht Privatisierung des Schulwesens, sondern heißt Umorientierung zunächst der staatlichen Schulaufsicht und perspektivisch des gesamten Schulwesens auf *Gleichwertigkeit statt Gleichartigkeit* von Schulen, Umorientierung von der staatsschulüblichen Gleichartigkeitsnorm auf die privatschulübliche Gleichwertigkeitsnorm. Es war erstaunlich, wie die inzwischen fast zwanzigjährige und damals zwar einmütige, aber unerfüllt gebliebene Forderung im Strukturplan des Bildungsrats nach mehr Autonomie für die Einzelschule von fast allen Referenten variiert wurde – aus doch sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen und schulparteipolitischen Positionen heraus. Und es war verblüffend, wie für diese jahrzehntelang gestaute Entwicklungslinie von den beiden Schuljuristen – auch sie aus sehr unterschiedlichen Positionen: privatschulfreundlich der eine, staatsschulfreundlich der andere – wie von beiden mit der Denkfigur vom „Modellfall Privatschule“ ein derart klarer und naheliegender (aber bislang übersehener) Durchlaß ins gesamte Schulwesen geöffnet wurde. So ist der vom HfBS-Arbeitskreis „Qualität von Schule“ entwickelte Impuls „Schulqualität“ auf dem Saarbrücker Symposion zwar forschungsmethodisch kaum weiter differenziert worden hinsichtlich seiner Methoden und Kriterien, stattdessen ist er in seinem schulsystematischen Rang und in seiner Reichweite erhellt und mit dem bislang in der Kommission „Schulpädagogik“ entwickelten Konzept Schulpluralismus verbunden worden zur Umorientierung sowohl staatlicher wie Freier privater Schulen auf ein Öffentliches Schulwesen mit „Schulqualität in Schulvielfalt“.

Literatur:

- ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (Hg.): Handbuch Freie Schulen. – Rowohlt. Reinbek bei Hamburg 1984. 2. Aufl. 1988.
- HANS CHRISTOPH BERG: Bildung in Schulvielfalt. Stellungnahme zu KLAFFIS Allgemeinbildungskonzept aus sechs Freien Schulen. In: Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis 1/1987, S. 12–17.
- HANS CHRISTOPH BERG, unter Mitwirkung von HARTWIG RITTER: „gelernt haben wir nicht viel“ – Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie (= Gutachten für die Deutsch-Schwedische Kommission zur Demokratisierung und Mitwirkung im Bildungswesen Schwedens und der Bundesrepublik, Bd. V, herausgegeben von DIETRICH GOLDSCHMIDT). – Westermann. Braunschweig 1976.
- HANS CHRISTOPH BERG/ULRICH STEFFENS (Hg.): Schulqualität in Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgüte-Symposium 1988. – Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 6; Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden 1989 (in Vorbereitung).
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. – Klett, Stuttgart 1970.
- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat I. Entwurf für ein Landesschulgesetz. – Beck. München 1981.
- JÜRGEN DIEDERICH/CHRISTOPH WULF, unter Mitarbeit von URSULA DIEDERICH: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr- Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. – Schöningh. Paderborn 1979.
- HELMUT FEND: Gesamtschule im Vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. – Beltz. Weinheim 1982.
- HELMUT FEND: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. – In: Die Deutsche Schule 3/1986, S. 275–293.
- ULRICH STEFFENS: Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. – In: Die Deutsche Schule 3/1986, S. 294–305.
- ULRICH STEFFENS/TINO BARGEL (Hg.): Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft I–IV. – Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung in Zusammenarbeit mit der Forschungsgruppe Gesellschaft und Region e. V., Wiesbaden – Konstanz 1987/1988.
- THEODOR SCHULZE/WILL LÜTGERT: Bericht über die Arbeit der DGfE-Kommission Schulpädagogik/Didaktik im Zeitraum Juli 1984–Juni 1986. – In: HELMUT HEID/WOLFGANG SACHSENHAUSER (Red.): DGfE – Arbeitsberichte... für die Amtszeit 1984–1986. Regensburg 1986.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. HANS CHRISTOPH BERG, Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität, Wilhelm-Röpke-Str. 6B/II, 3550 Marburg/Lahn

JOHANN PETER VOGEL

Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts

Als Jurist unter Pädagogen sehe ich in diesem Symposium eine Aufgabe darin, der Frage nachzugehen, welche Kriterien eine Schulverfassung zu erfüllen hätte, die guten Schulen ein möglichst großes Maß an Entfaltung gewährt. Vielleicht ist dies eine typisch

juristische Fragestellung; ich könnte mir vorstellen, daß mir Kollegiumsmitglieder guter Schulen oder gute Lehrer zunächst einmal antworten: Die Frage der Schulverfassung ist sekundär; Schule ist so gut wie ihre Lehrer. Oder mit anderen Worten: Zweifellos gibt es derzeit gute Schulen in der Bundesrepublik, unser Schulrecht scheint also gute Schulen nicht zu behindern. Als Jurist kenne ich dann allerdings auch die Klagen über mangelnde pädagogische Freiheit, über die Verrechtlichung der Schule, über vielfältige Gängelung von Schulen und Lehrern, mindestens über vermutete Gängelung. Sind das dann die schlechten Schulen, die schlechten Lehrer, die so klagen? Wären sie besser, wenn es ein besseres Schulrecht gäbe? Vielleicht können wir uns auf folgende These einigen: Eine weniger geeignete Schulverfassung vermag gute Schule möglicherweise nicht zu verhindern – dazu sind die Lernprozesse in der Schule zu individuell und schlicht zu zahlreich –, sie kann sie aber behindern, so daß Schulen und Lehrer ihre Qualitäten nur partiell freisetzen können. Wirtschaftsunternehmen z. B. können auch in einer Planwirtschaft florieren, wenn sie sich entsprechend anpassen; Raum zu flexibler und angemessener Entfaltung läßt aber erst eine freie Marktwirtschaft.

Unabhängig also von der Frage, ob die Schulen im bestehenden Schulsystem der Bundesrepublik ihre Möglichkeiten ausgereizt haben, möchte ich der Frage nachgehen, welche Kriterien wir unserer Verfassung, dem Grundgesetz, zur Frage nach guten Schulen entnehmen können und wie eine Verfassung des Schulwesens aussehen sollte, damit gute Schulen sich entfalten können. Diese beiden Problemkreise möchte ich in gebotener Kürze hintereinander umreißen.

I.

Zum Thema Schule äußert sich das Grundgesetz – im Gegensatz etwa zur Weimarer Verfassung – nur sehr knapp. Sehen wir vom Religionsunterricht ab, so erfahren wir in Art. 7 lediglich, daß das gesamte Schulwesen unter staatlicher Aufsicht steht und daß private Schulen unter bestimmten Umständen gegründet und betrieben werden dürfen. Die meisten Landesverfassungen äußern sich dann etwas mehr hinsichtlich der Ziele und Inhalte von Schule: In unterschiedlichen Varianten soll Erziehung erfolgen, z. B. zur Ehrfurcht vor Gott oder zur Gottesfurcht, zur Toleranz gegenüber Andersdenkenden, zu christlichen, humanistischen, abendländischen und sozialistischen Werten, zur Liebe zur Heimat, zu guten Staatsbürgern u. a. mehr.¹

Uns interessieren hier aber weniger Zielsetzungen oder Inhalte von Schule, sondern in erster Linie die Qualität des Prozesses, mit dem die unterschiedlichen Ziele angestrebt, die unterschiedlichen Inhalte vermittelt werden, die Art und Weise, wie Lehrer mit Schülern, Leiter mit Lehrern, Schulverwaltung mit Schule und Schulen mit Eltern umgehen. Diese Qualität ist unabhängig von den unterschiedlichen Zielen; eine länderübergreifende Aussage erscheint möglich. Ausdrücklich findet sich freilich im Grundgesetz auch dazu keine Bestimmung. Aber unsere Verfassung ist ja nicht eine Aneinanderreihung isolierter Artikel, sondern ein System, in dem die einzelnen Artikel in einem Gesamtzusammenhang eingebettet sind. So enthält das Grundgesetz die Feststellung, daß die Bundesrepublik ein demokratischer und sozialer Staat ist (Art. 19 (1)) und bestimmt damit, daß auch die öffentlichen Institutionen, also auch die Schulen, demokratisch und sozial verfaßt sein sollen. Von den Bürgern dieses Staates hat das Grundgesetz ein bestimmtes Bild: ihre Würde ist „unantastbar“ (Art. 1 (1)), sie haben

das Recht auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit (Art. 2 (1)), auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2 (2)), ihre Freiheit ist unverletzlich (Art. 2 (2)). Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat, Glauben sowie politische und religiöse Anschauungen sind Grund weder zur Privilegierung noch zur Diskriminierung (Art. 3 (3)).

Schon diese ersten Bestimmungen des Grundgesetzes vermitteln das Bild individuell unterschiedlicher, selbstbewußter Staatsbürger, die Verantwortung tragen zugleich für ihre Mitmenschen und die staatliche Gemeinschaft. In dieses Menschenbild ist Schule eingebettet, zu ihm und zur Wahrnehmung der Grundrechte soll der junge Mensch entfaltet werden von Menschen und Institutionen, die diesem Bild entsprechen. Gute Schule im Sinne unserer Verfassung ist mithin diejenige, die optimal auf die Vielfalt individueller Entwicklungen eingehen und sie entfalten kann zu sozialverantwortlichem Umgang mit Rechten und Pflichten, die unsere freiheitlich demokratische Grundordnung vorsieht.

Diese Beschreibung ist nicht neu, sie entspricht der herrschenden Auffassung. Da sie sich auf die Verfassung stützt, ist sie eine stabile Basis für die weitergehende Frage, welche Schulverfassung für eine solche Schule die geeignetste wäre.

II.

An der Verfassung unseres Schulwesens wird, wie ich bereits andeutete, erhebliche Kritik geübt.² Angesichts der zeitlichen Beschränkung dieses Vortrags möchte ich mich mit der Kritik im einzelnen nicht auseinandersetzen. Vielmehr mache ich den Versuch, genauso wie im Falle der Frage nach der guten Schule das Grundgesetz auf seine Hinweise für eine der freiheitlich demokratischen Grundordnung im besonderen Maße entsprechende Schulwesenverfassung zu prüfen.

1. Wieder erscheint Art. 7 GG wenig ergiebig, und auch die Landesverfassungen bieten wenig zum Grundsätzlichen der Schulverfassung und -organisation, abgesehen von der Feststellung, daß der Staat das gesamte Schulwesen beaufsichtigt. Wie das Schulwesen organisiert ist, findet sich erst in den Landesgesetzen. Immerhin bieten Verfassungen hier und da die Feststellung, daß das Schulwesen entsprechend dem Recht des einzelnen auf eine seinen Begabungen und Neigungen antwortende Erziehung und Bildung zu gestalten sei. Wichtig ist den Landesverfassungen die allgemeine Schulpflicht und die Unentgeltlichkeit jedenfalls der staatlichen Schule.

Auffällig sowohl hinsichtlich der Nachdrücklichkeit der grundrechtlichen Absicherung als auch hinsichtlich des Umfangs der Bestimmung ist die Regelung bezüglich der Privatschulen im 4. Absatz des Art. 7 GG. Errichtung und Betrieb privater Schulen werden, wie es hervorhebend heißt, „gewährleistet“. Schulen, die staatliche Schulen ersetzen, müssen in ihren Zielen, ihren Einrichtungen und in der Ausbildung ihrer Lehrer das gleiche Niveau wie staatliche Schulen haben; sie müssen außerdem ohne Rücksicht auf die finanziellen Verhältnisse der Eltern allgemein zugänglich sein; schließlich müssen die Lehrer rechtlich und wirtschaftlich „genügend gesichert“ sein. Hier findet sich also, zunächst beschränkt auf den quantitativ geringfügigen Bereich der Schulen in freier Trägerschaft, eine nähere Umschreibung von Schule, ein Schulver-

fassungsmodell: Ein Ensemble von autonomen Schulen, dem das Prinzip des gleichen Niveaus zugrunde liegt. Maßstab des gleichen Niveaus ist die in der entsprechenden staatlichen Schule konkretisierte staatliche Vorgabe. Kontrolliert wird die Einhaltung des Maßstabs von der in Art. 7 (1) GG vorgesehenen staatlichen Schulaufsicht, und zwar in drei entscheidenden Eckpunkten von Schule: im Ziel, in den Einrichtungen und in der Ausbildung der Lehrkräfte. Der Weg zum Ziel in seinen Inhalten und Methoden bleibt den freien Schulträgern überlassen.

Dieses Schulverfassungsmodell unterscheidet sich in mindestens drei Punkten von der Schulwesenverfassung der staatlichen Schulen, wie sie uns in der Ausgestaltung der Landesgesetze entgegentritt.

- a) Auch diejenigen Privatschulen, die den staatlichen Schulen am nächsten sind, die sogenannten Ersatzschulen, haben, verglichen mit staatlichen Schulen, einen erheblichen Bereich, den sie selbst bestimmen. Dies trifft nicht nur auf ihre autonome Trägerschaft zu, auf ihre Organisation, Finanzierung, Lehrerrekutierung und Schüleraufnahme, sondern auch auf die Unterrichtsinhalte und -methoden.
- b) Die staatliche Schulaufsicht, hinsichtlich der staatlichen Schulen in den drei Bereichen der Fachaufsicht, Rechtsaufsicht und Dienstaufsicht stark ausgebaut³, beschränkt sich selbst bei Ersatzschulen auf die Prüfung des gleichen Niveaus in den drei Eckpunkten Lehrziele, Einrichtungen und Lehrerqualifikation, also auf die Rechtsaufsicht in bestimmten Punkten.
- c) Grundfall der Finanzierung von Privatschulen ist die Erhebung von Schulgeld, während die staatliche Schule von den Trägern wirtschaftlich vorgehalten wird.

So erscheint das Schulverfassungsmodell der Schulen in freier Trägerschaft, mindestens was die Selbstbestimmung betrifft, wie eine Privilegierung – eine Privilegierung übrigens, die in der Verwaltungswirklichkeit weder stets von den Schulen in freier Trägerschaft ausgeschöpft, noch von den Schulverwaltungen, die notwendigerweise in erster Linie Verwaltungen staatlicher Schulen sind, immer respektiert wird. Eine Ausnahmeregelung, die für die Schulen von lediglich 5% aller Schüler beschränkt ist und anscheinend keine über das Privatschulwesen hinausgehende Modellwirkung hat.

Dies ist keineswegs selbstverständlich. Denn die Bestimmungen des Art. 7 Abs. 4 GG spiegeln, gerade weil das Grundgesetz die staatliche Schule nur sehr lakonisch behandelt, Grundsätze wider, die für das gesamte Schulwesen Gültigkeit haben. So bezeichnet etwa die Anknüpfung des Niveaus der sogenannten Ersatzschulen an vergleichbare staatliche Schulen eine Aufgabenzuweisung an Parlament und Schulverwaltung, Lehrziele, Einrichtungskriterien und Kriterien der Lehrerqualifikation für das Schulwesen generell zu formulieren und festzulegen. – Weiter weist die Forderung an die Privatschulen, keine Sonderung der Schüler nach ihren Besitzverhältnissen vorzunehmen, darauf hin, daß Schulen generell ohne Rücksicht auf die finanziellen Verhältnisse zugänglich sein sollen. Das Bundesverfassungsgericht hat diesen Gedanken im letzten Jahr noch einmal ausdrücklich hervorgehoben.⁴ – Schließlich hat das Bundesverfassungsgericht⁵ noch auf ein weiteres Prinzip hingewiesen, daß sich in der Errichtungsgarantie für die Privatschulen niederschlägt: Das Prinzip der Vielfalt im Schulwesen. Lassen Sie mich dazu einige Passagen aus Urteilen des Bundesverfassungsgerichts zitieren:

Die Privatschulgarantie „bedeutet die Absage an ein staatliches Schulmonopol und ist zugleich eine Wertentscheidung, die eine Benachteiligung gleichwertiger Ersatzschulen allein wegen ihrer andersartigen Erziehungsformen und -inhalte verbietet. Dieses Offensein des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen Schule sich darstellen kann, entspricht den Wertvorstellungen der freiheitlich demokratischen Grundordnung, die sich zur Würde des Menschen und zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität bekennt.“⁶ „Die Privatschulfreiheit ist im Blick auf das Bekenntnis des Grundgesetzes zur Würde des Menschen (Art. 1 Absatz 1 GG), zur Entfaltung der Persönlichkeit in Freiheit und Selbstverantwortlichkeit (Art. 2 GG), zur Religions- und Gewissensfreiheit (Art. 4 GG), zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität des Staates und zum natürlichen Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG) zu würdigen. Diesen Prinzipien entspricht der Staat des Grundgesetzes, der für die Vielfalt der Erziehungsziele und Bildungsinhalte und für das Bedürfnis seiner Bürger offen sein soll, in der ihnen gemäßen Form die eigene Persönlichkeit und die ihrer Kinder im Erziehungsbereich der Schule zu entfalten. Dem trägt er auch mit der verfassungsverbürgten Institution Privatschule durch Art. 7 Abs. 4 Satz 1 GG Rechnung. Der Staat darf sich aber nicht darauf zurückziehen, die Tätigkeiten der privaten Ersatzschulen lediglich zuzulassen. Vielmehr muß er ihnen die Möglichkeit geben, sich ihrer Eigenart entsprechend zu verwirklichen. Ohne Selbstbestimmung im schulischen Wirkungsbe- reich bleibt das Recht zur Errichtung von privaten Ersatzschulen inhaltslos. Der Staat muß den schulischen Pluralismus auch gegen sich selbst... garantieren.“⁷

Das hier entwickelte Prinzip der Vielfalt im Schulwesen bezieht sich offensichtlich nicht nur auf die letztlich marginale Unterschiedlichkeit der Schulträgerschaft, sie zielt weiter. Dafür spricht nicht nur, daß auch die Inhalte von Schule ausdrücklich in Art. 7 Abs. 4 GG einbezogen sind; Schulen in freier Trägerschaft sollen nicht Abziehbilder, „Blaupausen“ staatlicher Schulen sein, sondern vielfältige Inhalte präsentieren, wobei die Grenzen vom gleichen Niveau in den Schuleckpunkten gezogen sind. Daß sich das Prinzip der Vielfalt auch auf die Inhalte bezieht und darüber hinaus über den Bereich der Privatschulen hinausweist, ergibt sich auch aus der Verankerung der Schulvielfalt in unserer pluralistischen Gesellschaft. Ein in der freiheitlich demokratischen Grundordnung so nachdrücklich verankertes Prinzip kann nicht nur für den kleinen Bereich der Schulen in freier Trägerschaft gelten; es ist ein Prinzip allen Schulehaltens im Rahmen unserer Verfassung.

2. Wenn unserer Verfassung die Vorstellung von einem vielfältigen Schulwesen innewohnt, dann bedeutet dies, daß Landesgesetzgeber und Schulverwaltungen die Pflicht haben, ein vielfältiges Schulwesen auch zu verwirklichen. Ist dies mit der Struktur, die unser Schulwesen hat, möglich? Nach der vielfältigen Kritik, die an ihr geäußert wird⁸, sind Zweifel erlaubt. Von daher erhält das Verfassungsprinzip der Schulvielfalt eine brisante Dimension. Im folgenden möchte ich zwei Konsequenzen näher darstellen.

a) Schulvielfalt bedarf, wenn sie Antwort auf individuelle Bildungsansprüche sein soll, eines Mindestmaßes an Autonomie der Einzelschule, damit diese eben den Spielraum gewinnt, der erforderlich ist, um auf die Bildungsansprüche des einzelnen eingehen zu können. Eine Verstärkung der Autonomie der Einzelschule setzt stets eine Verringerung der umfassenden staatlichen Schulaufsicht voraus. Verringert werden soll dabei nicht Initiative und Beratung durch die Schulverwaltung, sondern die Weisungsbefugnis. Damit stoßen wir auf einen neuralgischen Punkt – vielleicht auf *den* neuralgischen Punkt der bestehenden Verfassung des Schulwesens. Am Bestehen des Systems sind offenbar alle Beteiligten, vielleicht aus unterschiedlichen und vielleicht nicht immer aus der Sache angemessenen Gründen interessiert. Nicht nur hat sich in der weiteren

Vergangenheit das im 19. Jahrhundert gebildete Schulverfassungsmodell gegen die zunehmend sich liberalisierenden Schulbestimmungen in den Staatsverfassungen durchsetzen können, hat die Verwaltungswirklichkeit den Verfassungswillen immer wieder unterlaufen⁹; auch in jüngster Zeit haben sich Reformbemühungen genau an diesem Punkt gebrochen. So empfahl die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats 1973 eine „verstärkte Selbständigkeit der Schule“ bei gleichzeitiger Rücknahme der Schulaufsicht; die Bildungskommission ging davon aus, daß nur eine offenere Form der Schulaufsicht¹⁰ der komplexen und differenzierten Landschaft des im Strukturplan entworfenen Schulwesens, insbesondere der „Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ an den Entscheidungen in der Schule gerecht werden könne. Der Bildungsrat wurde kurz darauf aufgelöst, und es fällt schwer, sich des Verdachtes zu enthalten, daß eben diese vorgeschlagene Reduktion der Schulverwaltung der Grund für die Auflösung gewesen sei. 1981 erschien der „Entwurf für ein Landesschulgesetz“ der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentags.¹¹ Auch hier ist ein wesentlicher Punkt die Eingrenzung der traditionellen Schulaufsicht, diesmal mit der Begründung, daß nur so der pädagogischen Freiheit des Lehrers ein angemessenerer Spielraum gewährt werden könne. Trotz vielfältiger Novellierung der Schulgesetze in den letzten 7 Jahren sind diese Anregungen nicht übernommen worden.¹²

Mögen diese Ansätze auch zunächst Literatur geblieben sein, so sind sie als gedachte Alternativen doch präsent. Das Verfassungsprinzip der Schulvielfalt führt erneut in die gleiche Richtung. Ich sagte bereits, daß dieses Verfassungsprinzip vom Bundesverfassungsgericht abgeleitet wurde aus dem Grundrecht auf Errichtung von Privatschulen. Und ich führte bereits aus, daß die Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes ein Schulverfassungsmodell beschreiben, in dem den autonomen Schulen in freier Trägerschaft eine Schulaufsicht gegenübersteht, die auf die Rechtsaufsicht in den drei Eckpunkten Lehrziele, Einrichtungen und Lehrerqualifikation zurückgenommen ist. Nach Auffassung des Verfassungsgebers reicht diese reduzierte Aufsicht aus, um ein bestimmtes Unterrichtsniveau nach staatlichen Vorgaben zu garantieren. Meine These ist nun: Wenn diese Schulaufsicht ausreicht und die Privatschulbestimmungen im übrigen, wie wir gesehen haben, Grundsätze enthalten, die über das Privatschulwesen auf das gesamte Schulwesen hinausweisen, *dann kann auch die für die Schulen in freier Trägerschaft vorgesehene und für ausreichend gehaltene Schulaufsicht auf das gesamte Schulwesen übertragen werden.* Schulaufsicht als Aufsicht darüber, daß Schulen in ihren Bildungszielen, in ihren Einrichtungen und in der Ausbildung ihrer Lehrer nicht hinter bestimmten gesetzlichen Vorgaben zurückstehen, besteht dann nicht mehr nur gegenüber den Schulen in freier Trägerschaft, sondern gegenüber allen Schulen. In den Wegen zu den Bildungszielen und in den Methoden sind die Schulen dann frei. Die Dienstaufsicht über die Lehrer liegt immer noch beim jeweiligen Dienstherrn.

Nun höre ich schon den Einwand, daß mit einem solchen Vorschlag das Schulwesen „privatisiert“ werden solle. Das wäre ein voreiliges Mißverständnis. Denn das Schulwesen bleibt öffentlich verantwortlich, es bleibt unter staatlicher Schulaufsicht, und das staatliche Schulwesen, immerhin der Komplex, den 95% der Schüler in der Bundesrepublik besuchen¹³, bleibt staatlich getragen. Lediglich die Aufsicht wird auf das Notwendige reduziert, die Einzelschule erhält mehr Autonomie. Dies trifft sich mit den Vorschlägen sowohl des Deutschen Bildungsrates¹⁴ als auch des Deutschen Juristentags.¹⁵ Zudem würde in einem solchen Modell auch eine andere Verfassungsforderung verwirklicht: die grundsätzliche Gleichrangigkeit aller Träger im Schulwe-

sen, die das Bundesverfassungsgericht aus der Privatschulgarantie ebenfalls abgeleitet hat.¹⁶

Das eigentliche Hindernis beim Abbau von Schulverwaltung und Bürokratie im Schulwesen bietet eine Institution, die primär nichts mit Pädagogik zu tun hat, gleichwohl heute beträchtlich ausgebaut ist: *das Berechtigungswesen*. Dieses ist nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts eine „natürliche Aufgabe des Staates“, die im Schulbereich zusätzlich zur Schulaufsicht hinzutritt¹⁷; sie intensiviert die Schulaufsicht und führt auch gegenüber Ersatzschulen zu einer über die Rechtsaufsicht hinausgehenden Fachaufsicht.¹⁸ Das Berechtigungswesen wurde in seiner heutigen totalitären Gestalt als Mangelverwaltung zur Zeit der Geltung des *numerus clausus* ausgebaut und war zu diesem Zeitpunkt als Notmaßnahme noch verständlich; heute ist es dabei, sich als Wert an sich zu emanzipieren. Selbstverständlich soll in der Schule auch Leistung gefordert und bewertet werden; erbrachte oder nicht erbrachte Leistung soll auch Konsequenzen haben. Diese Konsequenzen sind aber auf dem Wege, das gesamte Schulehalten zu dominieren. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur mehren sich die Stimmen, die die Fragwürdigkeit der Note als so weitreichendes Beurteilungsinstrument, des Zeugnisses als genereller Leistungsausweis, der Objektivierbarkeit der Leistungsbewertung als Maßstab von Prüfungs- und Unterrichtsinhalten nachweisen.¹⁹ Gleichwohl besteht eine merkwürdige Affinität zu der Vorstellung, daß Gerechtigkeit nur dann gewährleistet sei, wenn unterschiedliche junge Menschen gleichartige Leistungen zu erbringen haben, die dem einen mehr liegen als dem anderen.²⁰ Dies gipfelt darin, daß Schwierigkeiten, die Schüler bei der Anpassung an den Leistungskanon haben, stilisiert werden zur Auseinandersetzung mit den angeblichen Anforderungen der Gesellschaft, die zur Lebenstüchtigkeit erziehen sollen. Es ist schon eine merkwürdig asketische Lebensauffassung, die über ein fragwürdiges Bewertungssystem fragwürdige Leistungen zum Nachweis der Lebenstüchtigkeit erklärt.

Auch gegenüber Ersatzschulen hat das Berechtigungswesen zu einer Erweiterung der Schulaufsicht im Sinne einer weitgehenden Fachaufsicht geführt²¹; von daher hat mein aus der Privatschulaufsicht abgeleitetes Schulaufsichtsmodell einen entscheidenden Schönheitsfehler: de facto bleibt die voll ausgebildete Fachaufsicht der derzeitigen staatlichen Schulaufsicht auf dem Wege über das Berechtigungswesen voll erhalten. Meines Erachtens liegt an dieser Stelle auch der Grund dafür, daß Diskussionen wie die um die „erlaßfreie Schule“²², um die Autonomievorschläge des Deutschen Bildungsrats²³ und um die Neudefinition der Schulaufsicht durch den Deutschen Juristentag²⁴ keine Konsequenzen gezeitigt haben; die säuberliche Trennung von Schulaufsicht einerseits, Berechtigungswesen andererseits hat dazu geführt, daß die Diskussion um eine Lockerung der Schulaufsicht einäugig geblieben ist. Ohne eine entschiedene Reduktion des Berechtigungswesens auf einige Eckpunkte der Schullaufbahnen und auf die Gleichwertigkeit, nicht Gleichartigkeit der Leistungsanforderungen bleibt eine Diskussion um die Einschränkung des traditionellen Schulaufsbegriffs ohnmächtig. Schulaufsicht ist heute wesentlich Kontrolle der Erfüllung des Berechtigungswesens, in dessen Dienst Fächerkanon, Stundentafeln und Lehrpläne stehen.²⁵ Da alles dies in Gesetzen, Verordnungen und Erlassen geregelt ist, fallen Fachaufsicht und Rechtsaufsicht nahezu zusammen; eine Beschränkung der Schulaufsicht auf die Rechtsaufsicht allein – ohne gleichzeitige Reduktion des Berechtigungswesens – würde am Wesen der heutigen Schulaufsicht kaum etwas ändern.

Ich glaube, es ist deutlich geworden, welche Tragweite eine Interpretation der Schulaufsicht nach Art. 7 (1) GG am Maßstab dessen, was nach Art. 7 (4) GG von Verfassungswegen als Schulaufsicht für Ersatzschulen für erforderlich, aber auch als ausreichend angesehen wird, hat. Gute Schule im Sinne eines vielfältigen Schulwesens kann sich nur entfalten, wenn ihr von seiten der Schulaufsicht Autonomie eingeräumt wird; mit der Schulaufsicht muß aber zugleich das Berechtigungswesen reduziert werden auf das Maß dessen, was erforderlich ist, um ein öffentlich verantwortetes Niveau der Bildungsgänge auf der Basis der Gleichwertigkeit sicherzustellen.

b) Auf eine zweite Konsequenz des Verfassungsprinzips der Schulvielfalt möchte ich hier eingehen, die üblicherweise im Zusammenhang mit der Verfassung des Schulwesens nur geringfügig ins Gespräch kommt: Es ist die Art und Weise, wie das Schulwesen finanziert wird. „Wer zahlt, schafft an“; Politiker sprechen possessiv von „unserer“ Schule, wenn sie die staatliche meinen – im Gegensatz zu der anderen, der privaten. Das Bewußtsein dessen, der für die Finanzierung der Schule sorgt, ist so groß, daß die gemeinsame öffentliche Bildungsaufgabe aller Schulen²⁶ dabei verdrängt wird.

Traditionell wird staatliche Schule in der Weise finanziert, daß der Staat die einzelnen Schulen und die Schulverwaltung aus öffentlichen Mitteln trägt; der Staat, der die Schulpflicht einführt, mußte letzten Endes Schule kostenlos anbieten, wenn er schon der Jugend den Arbeitsverdienst entzog. Schulbildung sollte auch nicht nur den Kreisen vorbehalten bleiben, die sie sich leisten konnten. Um die Schulgeldfreiheit einzuführen, verfuhr der Staat des 19. Jahrhunderts ganz im Sinne des damaligen politischen Bewußtseins: Da er die Zuständigkeit für das gemeine Wohl für sich in Anspruch nahm, stellte er die erforderlichen Schulen dem Publikum zur Verfügung, so wie er auch die Behörden zur Verfügung stellte. So ist es, in der deutschen Öffentlichkeit kaum problematisiert, noch heute. Auch die Förderung der Ersatzschulen folgt diesem Modell: Die Schulen erhalten einen Zuschuß aus öffentlichen Mitteln. Freilich sorgt hier die vom Ersatzschulträger aufzubringende Eigenleistung, die ihrerseits wieder wesentlich aus dem Schulgeld der Eltern besteht²⁷, dafür, daß eine gewisse Abhängigkeit von Angebot und Nachfrage bestehen bleibt; besuchen zu wenige Schüler die Schule, dann ist das Schulangebot entweder überflüssig oder unzureichend. Von diesem Marktmechanismus sind staatliche Schulen grundsätzlich abgelöst.

Die beträchtlichen Schwierigkeiten, die das staatliche Schulwesen hat, z. B. in der Anpassung an den Schülerschwund, sind Signale der Erstarrung des großen Apparats, der längst eine Eigengesetzlichkeit ausgebildet hat. Unbehagen auch im Bereich der Mitwirkung der Beteiligten an der Schule: Jede befriedigende Mitwirkung basiert auf der prinzipiellen Gleichberechtigung der Partner; mit einer fremdgesteuerten Behörde kann es strukturell zu keiner gedeihlichen Partizipation kommen.²⁸

Eine Alternative zum gängigen Finanzierungsmodell bietet die Finanzierung des Schülers. Nicht die Kosten der Schule, sondern die Kosten des Schülers werden gedeckt; *statt Institutionen-Finanzierung individuelle Finanzierung*. In einigen Bereichen, wo es nicht anders geht, ist die individuelle Förderung schon jetzt üblich: z. B. bei der Eingliederungshilfe oder bei den Schülerfahrkosten. Bayern zahlt nicht nur Zuschüsse an Ersatzschulen, sondern gewährt Schülern, die Ersatzschulen besuchen, auch eine Schulgelderstattung.²⁹ In den USA spricht man von voucher of education (Bildungsgutschein)³⁰, in der Bundesrepublik könnte man es Schulkindergeld nennen.

Es muß nicht unbedingt, was verwaltungstechnisch ja sehr aufwendig wäre, Bargeld an die Eltern gezahlt werden, das die Eltern dann bei der Schule ihrer Wahl wieder abgeben; es würde reichen, wenn die Eltern einen Gutschein erhielten, den sie bei der Schule ihrer Wahl abgeben würden, die ihrerseits wieder die Gutscheine mit dem Staat verrechnet.³¹ Wesentlich dabei ist, daß die Eltern bzw. die Schüler mit ihren Beiträgen mindestens psychologisch etwas für die Existenz der Schule leisten. Sie sind nicht mehr Benutzer, sondern Kunden, ja Mitträger. Die Schule sichert ihre Existenz durch Attraktivität; die Tätigkeit des Lehrers erhält eine unternehmerische Dimension, die ihn zugleich lebensnäher werden läßt. Schulen müßten über ihre Angebote informieren, die Eltern könnten durch Umschulung ihrer Kinder einflußreicher auf Bildungsangebote Einfluß nehmen. Die Identifikation der Beteiligten mit „ihrer“ Schule würde gestärkt. Das mag sich zunächst schrecklich anhören, ist aber der Alltag an den Schulen in freier Trägerschaft und tut der Qualität dieser Schulen keinen Abbruch. Unsere Verfassung konzipiert das Bild einer pluralistischen Gesellschaft mit hohen individuellen Rechten des einzelnen. Ein System, mit dem der einzelne für die Finanzierung seiner Schule sorgt, entspricht daher im besonderen Maße der freiheitlich demokratischen Grundordnung.³²

Soweit dieses Modell bisher in der Bundesrepublik überhaupt diskutiert worden ist, lautet das Hauptgegenargument: Schule werde kommerzialisiert, die Chancengleichheit der Schüler werde infragegestellt.³³ Auch hier greift die Gegenargumentation zu kurz. Denn es bleibt bei der öffentlichen Verantwortung der Lehrziele und Inhalte, es bleibt bei der staatlichen Aufsicht und bei einem gleichwertigen Schulniveau, es bleibt bei der Möglichkeit, Schule ohne Rücksicht auf die Vermögensverhältnisse zu besuchen, es bleibt beim Anspruch des Schülers auf einen ihm gemäßen Schulplatz. Neu wäre allerdings, daß Schule stärker als bisher auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen müßte. Gerade aber damit trüge das System dazu bei, Schule zur guten Schule im Sinne der Verfassung werden zu lassen, zu einer Schule, die sich zur Aufgabe macht, *jeden Schüler nach seinen Fähigkeiten und Neigungen zu entfalten*. Zudem wäre die auch jetzt praktizierte Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daß der Staat besonders förderungswürdige Angebote zusätzlich finanziell unterstützen könnte.

Ähnlich wie im Bereich einer Reduktion der Schulaufsicht gibt es auch im Bereich der Finanzierung einen Faktor, der nichts mit Pädagogik zu tun hat und dennoch bestimmend auf die Strukturen unserer Schulverfassung einwirkt. In diesem Fall ist es *die Beamtenqualität der Lehrer*. Schulvielfalt und Flexibilität der Schule gegenüber den Bedürfnissen der umliegenden Population bedürften auch einer gewissen Flexibilität der Anstellungsverhältnisse der Lehrer. Kippen wir das Kind nicht mit dem Bade aus: Es ist nicht gesagt, daß Schulvielfalt von der Aufhebung der Beamtung der Lehrer abhinge; daß aber gewisse Elemente des Beamtenrechts (z. B. die Schwierigkeit einer Versetzung oder Umsetzung) die Flexibilität der Schule durchaus behindern, muß nicht ausführlich begründet werden. Auch in der Frage des Finanzierungsmodells stoßen wir also auf einen sensiblen Punkt der Schulverfassung. Gute Schule ist auch davon abhängig, wie sie finanziert wird und ob die Finanzierung Ausdruck unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung ist. Im Zusammenhang damit sollte über ein *Beamten- oder Angestelltenrecht eigener Art für Lehrer* nachgedacht werden.

III.

Mit Recht werden Sie mir entgegenhalten, daß ich mit meinen Vorschlägen für eine Reform der Schulverfassung gelegentlich den Bereich des Visionären, Utopischen gestreift habe. Es ist ein Charakteristikum unseres durch Jahrhunderte gewachsenen, im letzten Jahrhundert entscheidend geprägten Schulwesens, daß seine Elemente eng miteinander verflochten sind. Dieser Organismus von Bedingungen, die sich gegenseitig verstärken, ist zunehmend erstarrt und läßt erforderliche Ergänzungen nur noch dort zu, wo sie in das vorhandene System passen. Das Schicksal der Gesamtschule ist ein Beispiel dafür, welche bescheidenen Möglichkeiten in diesem System auch bei größter politischer Anstrengung noch angelegt sind, um Modellen den nötigen Freiraum zu lassen. Das Bemühen der KMK um einheitliche Prüfungsanforderungen zu einem Zeitpunkt, wo der *numerus clausus* aufgegeben wird, spricht für das Festhalten an einmal für notwendig gehaltenen Handlungsweisen auch dann, wenn keine Notwendigkeit mehr vorliegt. Die Randständigkeit der Mitwirkung der Beteiligten in der Schule ist der staatlich gelenkten Hermetik zuzuschreiben, die ein solch altes System entwickelt. Eine Reform der Schulverfassung aus eigenen Kräften ist selbst dann unwahrscheinlich, wenn unsere Verfassung eine ganz anders geartete Verfassung des Schulwesens vorsähe. Bei diesem Stand der Dinge erhalten Vision und Utopie eine Funktion: Indem ich ein in der Verfassung begründetes denkbare Modell einer Schulverfassung vor Augen führe, verlängere ich die Gedankenlinie, die mit SCHLEIERMACHER und DÖRPFELD beginnt und nach dem Zusammenbruch mit dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, dem Deutschen Bildungsrat und dem Deutschen Juristentag fortgesetzt wurde. Das Bildungswesen kann nur durch Bewußtseinsbildung verändert werden. An *einem* Versuch solcher Bewußtseinsbildung haben Sie soeben teilgenommen.

Anmerkungen:

- 1 Zum Beispiel Art. 12 Vf bw, Art. 131 Vf by, Art. 26 Vf bre, Art. 56 Vf he, Art. 7 Vf nw, Art. 33 Vf rp, Art. 26 Vf sl.
- 2 Zum Beispiel HELLMUT BECKER: Die verwaltete Schule (1954) in: Quantität und Qualität. Freiburg 1962, S. 147ff; Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn, 1973; HORST RUMPF: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig, 1966; Deutscher Juristentag. Bericht der Kommission Schulrecht: Schule im Rechtsstaat, Band I, Entwurf für ein Landesschulgesetz, München 1981; Bericht „Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit“ in: Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. bis 24. März 1982 in der Universität Regensburg, Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, Weinheim/Basel 1983; ALOIS GRAF VON WALDBURG-ZEIL: Das Kind muß sich in der Schule wohlfühlen. München/Stuttgart 1975.
- 3 HECKEL/AVENARIUS: Schulrechtskunde, Neuwied 1986, S. 177ff; Deutscher Juristentag (Anm. 2), S. 297ff.
- 4 BverfG vom 8.4.1987, abgedruckt in FRIEDRICH MÜLLER (Hg.): Zukunftsperspektiven der freien Schule, Berlin 1988, S. 47ff (55); dazu JOHANN PETER VOGEL, ebenda, S. 130f.
- 5 BverfG E 27, S. 195ff; E vom 8.4.1987 (Anm. 4) S. 54, und VOGEL (Anm. 4), S. 126f.
- 6 BverfG E 27, S. 195ff.
- 7 BverfG vom 8.4.1987 (Anm. 4), S. 57.
- 8 Siehe Anm. 2.

- 9 JOHANN PETER VOGEL: Verfassungswille und Verwaltungswirklichkeit im Privatschulrecht, RdJB 1983, S. 170ff.
- 10 Deutscher Bildungsrat (Anm. 2).
- 11 Deutscher Juristentag (Anm. 2).
- 12 So wurde z. B. die eingeschränkte Fachaufsicht nach § 101 SchG 1975 ns durch die Novelle von 1980 wieder aufgehoben.
- 13 VOGEL/KNUDSEN: Bildung und Erziehung in freier Trägerschaft, Oz. 16.
- 14 Deutscher Bildungsrat (Anm. 2).
- 15 Deutscher Juristentag (Anm. 2).
- 16 BverfG E 34, S. 165 (S. 197f); E vom 8.4.1987 (Anm. 4) S. 54.
- 17 BverfG 27, S. 195ff.
- 18 Dazu J. P. VOGEL: Das Recht der Schulen und Heime in freier Trägerschaft, Neuwied 1984, S. 30f.
- 19 HELLMUT BECKER: Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit – Neue Sammlung 1981 S. 335ff; H. v. HENTIG, Neue Sammlung 1982, S. 156ff; ELISABETH VON DER LIETH: Die Auswirkungen der Normenbücher, in: Arbeitsgemeinschaft freier Schulen: Materialien zur Schulpolitik, 1967, Nr. 3 S. 11ff; H. K. BECKMANN (Hg.): Leistung in der Schule. Braunschweig 1978. J. P. VOGEL: Schulnoten: Vom Notbehelf zum Universalmaßstab, Neue Sammlung 1985, S. 102ff.
- 20 HARTMUT VON HENTIG: Wie hoch ist die höhere Schule? Stuttgart 1962.
- 21 Siehe Anm. 18.
- 22 Vorschlag des niedersächsischen Kultusministers Werner Remmers 1980.
- 23 Deutscher Bildungsrat (Anm. 2).
- 24 Deutscher Juristentag (Anm. 2).
- 25 Siehe Anm. 19.
- 26 JÜRGEN OELKERS: Öffentlichkeit und Bildung – ein künftiges Mißverhältnis? Eröffnungsvortrag vor dem 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 21.3.1988 Saarbrücken; Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970; J. P. VOGEL: Zu einem Recht der freien Schule, RdJB 1970, S. 11ff.
- 27 Dazu B. HARDORP: Neue Maßstäbe in der staatlichen Finanzhilfe für freie Schulen? In: FRIEDRICH MÜLLER (Hg.): Zukunftsperspektiven der freien Schule, Berlin 1988, S. 191ff.
- 28 J. P. VOGEL: Mitbestimmung in der Schule. Neue Sammlung 1972, S. 216ff.
- 29 Artikel 22 bayerisches Schulfinanzierungsgesetz.
- 30 J. P. VOGEL: Der Bildungsgutschein – eine Alternative der Bildungsfinanzierung. Neue Sammlung 1972, S. 514ff.
- 31 ULRICH VAN LITH: Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. Habilitationsschrift Köln 1983.
- 32 B. HARDORP (Anm. 27).
- 33 HARTMUT VON HENTIG: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart 1971, S. 65ff (68f) wendet sich allerdings gegen ein sehr viel weitergehendes Konzept des Bildungsgutscheins.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. JOHANN PETER VOGEL, Am Schlachtensee 2, 1000 Berlin 37

Welches Recht braucht die Schule?

Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle

Mit dem Symposium ist das interdisziplinäre Gespräch zwischen Juristen und Pädagogen fortgesetzt worden, das insbesondere durch die Arbeit der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages (DJT) angeregt wurde. Zur Erinnerung: Der DJT hatte durch seine Abteilung „Schule im Rechtsstaat“ 1976 die schulrechtliche Diskussion intensiviert (vgl. Verhandlung des 51. DJT 1976, Band II [Sitzungsbericht] Teil M, München 1976). Grundlage bildeten Gutachten zu der Frage: „*Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu regeln?*“ Gemäß den Beschlüssen des DJT wurde dann zur „bundesweiten Förderung eines hinreichend koordinierten Schulrechts“ eine „Kommission ‚Deutsches Schulrecht‘“ berufen, die „Musterentwürfe“ erarbeiten sollte. Die Kommission, in der auch Pädagogen mitwirkten, legte 1981 als Arbeitsergebnis den „*Entwurf für ein Landesschulgesetz*“ vor (DJT-SchulGE). Die Initiative des DJT hat bis heute Folgeaktivitäten ausgelöst: Im vergangenen Jahr gab der DJT selbst zwei Studien über die Auswirkungen der Kommissionsvorschläge in Auftrag (DJT 1987 a und b). Schon seit längerem hat eine Studiengruppe der *Akademie für Bildungsreform* (Tübingen) speziell an der Problematik der Leistungsbewertung interdisziplinär weitergearbeitet (Akademie 1984). Hauptsächlich als Fortführung dieser Arbeit ist das Symposium „Leistungsbewertung in öffentlicher Verantwortung als Problem von Pädagogik und Recht“ in Saarbrücken organisiert worden.

Beurteilungen, Zeugnisse, Versetzungen und Berechtigungsvergaben sind pädagogische und zugleich juristische Akte, die für die individuelle Entwicklung wie für die Verwirklichung des Postulats der Chancengerechtigkeit einer „Leistungsgesellschaft“ gleichermaßen von Bedeutung sind. Das damit angesprochene Verhältnis zwischen „Leistungsprinzip und Gerechtigkeit“ machte A. FLITNER (Tübingen) zum Thema seiner Einführung in das Symposium. Schule müsse als öffentliche Institution in der Spannung von juristischer und pädagogischer Bedeutung ihres Handelns zweierlei gewährleisten: das Recht auf Bildung und Förderung des einzelnen sowie die Rechtsförmigkeit und Kontrollierbarkeit der in ihr gefällten Urteile. Da diese Spannung nicht aufgehoben werden könne, müsse sie von beiden Seiten, vom Recht und von der Pädagogik, bearbeitet werden. Dazu nötigten alte und neue Probleme. Zunächst sei die alte Frage nach dem Leistungsbegriff der Schule zu klären, aus dem sich die Art und Weise der Leistungsforderungen und der Leistungsprüfung ergebe. Kinder und Jugendliche wollen etwas wissen, können, beherrschen, zustande bringen – also etwas leisten. Es könne also nicht darum gehen, „Leistung“ pädagogisch wegzudiskutieren. Aber die Leistungsdefinition und die darauf beruhende Beurteilung könne auch zur Verwüstung von Leistungsfähigkeit und -bereitschaft führen. Angesichts der „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (Ingenkamp) und der Unzuverlässig-

keit der Auslese- und Berechtigungsinstrumente sei das Vertrauen in die Zensurengebung zwar längst erschüttert. Dies habe aber nicht zu ihrer Abschaffung oder zur grundlegenden Revision geführt.

Neue Probleme sind im Verlauf der Bildungsreformen der vergangenen beiden Jahrzehnte hinzugekommen: Der Andrang zu den Schulen mit den höchsten Abschlüssen habe wegen des Numerus clausus zu gerichtlichen Auseinandersetzungen über die Zulassungsbedingungen geführt. Als deren Folge sei zur rechtlichen Sicherung der Zeugnisse ein immer dichteres Netz von Regelungen entstanden, das die pädagogische Gestaltungsfreiheit erheblich eingeschränkt habe, ohne den Rechtsschutz damit zu verbessern. Der Prozeß, der so rechtlich reguliert werden sollte, lasse sich im Sinne eines „kollektiven Aufstiegs im traditionellen Schulsystem“ beschreiben, der die relative schichtspezifische Bildungsbeteiligung indessen kaum berührt habe. Das sei u. a. darauf zurückzuführen, daß der gymnasiale Typus des Lernens und die ihm entsprechende Leistungsbewertung sich auch in den anderen Schularten durchgesetzt haben, was zur Benachteiligung technischer, praktischer, künstlerischer, ökonomischer und sozialer Begabungen, Leistungen und Interessen geführt habe. Der kollektive Aufstieg lasse also die anders Begabten als nicht aufsteigenden „Bodensatz“ zurück. Solche Probleme sind mit einer gerichtlichen Kontrolle der Leistungsbewertung nicht zu lösen. Vielmehr bedarf es dazu eines anderen rechtlichen Zugangs, nämlich über das „Recht auf Bildung“, das ja ein Recht auf Gefördert-werden enthalte und offensichtlich in Kollision geraten könne zu den mit der Leistungsbewertung verbundenen Praktiken der Ausgliederung, Aussonderung und Nicht-Förderung eines Teils der Schüler.

Da Leistungsbewertung unter dem Postulat der Gerechtigkeit die Frage nach der „Normierung von Leistungsmaßstäben“ aufwirft, wurde zunächst dieser Problemkomplex aus pädagogischer und rechtlicher Sicht beleuchtet. Aus juristischer Sicht hat R. WIMMER (Bonn) die „rechtlichen Anforderungen an pädagogische Bewertungsvorgänge“ analysiert und daraus Folgerungen für Erziehungswissenschaft und Schulpraxis gezogen.

Im Rechtsstaat muß pädagogisches Handeln in der Schule einer durchschaubaren Rationalität folgen. Auch die Leistungsbewertung könne nicht einfach mit der Zauberformel „höchstpersönlicher, unvertretbarer, einmaliger und unwiederholbarer pädagogischer Akt“ tabuisiert werden. Vielmehr müßten die Pädagogen Normen und Methoden der Leistungsbewertung einer rationalen Argumentation zugänglich machen. Im Blick auf solche „Regeln der Leistungsbewertung“ nannte WIMMER eine Reihe von Anforderungen: Zunächst die Gewißheit, was mit der Bewertung ermittelt werden soll. Sodann die Festlegung des für den Bewertungsgegenstand richtigen Bewertungsinstrumentariums. Dieses müsse eindeutig sein, was zu Problemen führe, wenn gleichzeitig mehrere Fähigkeiten und Eigenschaften bewertet werden sollen. Falls mehrere Instrumente zur Messung einer Leistung vorhanden seien, komme das Auswahlprinzip hinzu. Weiterhin müsse der Bezugsmaßstab für die Leistungsbewertung feststehen. Das Notensystem und die Definition der einzelnen Note ließen aber offen, wie die „Anforderungen“ definiert sind. Der Bezug zu den Lehrplänen bleibe bislang vage. Schließlich müsse das „Maßnehmen“ des Beurteilers die erbrachte Leistung in einem nachvollziehbaren Bewertungsvorgang in ein Verhältnis zum Bezugsmaßstab, also zu den „Anforderungen“, setzen.

Lehrer wie Erziehungswissenschaftler lehnten solche rechtlichen Erwägungen zur

Leistungsbewertung vielfach mit dem Hinweis auf die Pädagogische Freiheit ab. Dabei werde verkannt, daß die „Regeln der Leistungsbewertung“ nicht von Juristen erarbeitet und festgelegt werden können und sollen, sondern daß dies eine genuine Aufgabe der Pädagogik sei. Zur Bewältigung dieser Aufgabe gab WIMMER folgende Anregungen: Festlegung von „Regeln“ durch wissenschaftliche Gremien, die mit entsprechender Autorität versehen sind und die für ihr Fachgebiet wissenschaftliche Standards erarbeiten. Es kommen auch Gremien von Praktikern in Betracht, die fachliche Standards definieren (wie Ingenieure im DIN-Ausschuß), oder gemischte Einrichtungen oder Kommissionen aus Erziehungswissenschaftlern und pädagogischen Praktikern, die für das gesamte Fach sprechen und die in der Pädagogik „herrschende Meinung“ feststellen könnten. In dem Maß, in dem dies den Pädagogen gemeinsam gelinge, würden sie der Rechtssprechung die Arbeit erleichtern, ohne juristische Übergriffe befürchten zu müssen, und würden sie „das öffentliche Schulwesen ein Stückchen verfassungskonformer – und damit vielleicht ein Quentchen gerechter“ machen.

Welche Normen und Normorientierungen in der Schulpraxis – oft implizit – allgemein verfolgt, in der Erziehungswissenschaft diskutiert und in der empirischen Forschung untersucht werden, ist von K. J. KLAUER (Aachen) dargelegt und erörtert worden. Er erinnerte an die drei Bezugsnormen für die Leistungsbewertung, die bereits Anfang der 60er Jahre herausgearbeitet worden sind: die Orientierung am Curriculum und dessen Lernzielen (kriteriale oder sachliche Bezugsnorm); die Orientierung am Lernfortschritt des einzelnen Schülers (individuelle Bezugsnorm); die Orientierung an einer Schülergruppe (soziale Bezugsnorm). Nach Abwägen der Vor- und Nachteile dieser verschiedenen Normorientierungen plädierte er für die Anwendung aller drei Normen, weil damit je spezifische Informationen verbunden seien, die situationsbezogen genutzt werden sollten.

Spezielle Probleme der „Bewertung von Lernerfolg im Bezugssystem von Folgen qualitativer Lernstände“ hat daran anschließend H. PROBST (Marburg) aufgezeigt. Er ging davon aus, daß der Kern der Leistungsbewertung im Vergleich individueller Lernstände mit sachstrukturellen Anforderungen zu sehen ist. Damit konzentrierte er sich auf eine der drei von KLAUER erörterten Bezugsnormen, auf die kriteriale oder Sachnorm. Folgerichtig rückte damit das Curriculum und die in ihm festgelegten Lerninhalte und -ziele in den Mittelpunkt der Analysen. PROBST formulierte vier Anforderungen, denen ein Curriculum genügen muß, wenn es als Bezugsnorm für eine angemessene Leistungsbewertung geeignet sein soll. Er erläuterte sie ausführlich am Beispiel der Mathematik im Grundschulalter und am Erlernen der Schriftsprache. Wichtigste Folgerung aus solchen exemplarischen Lern(weg)analysen ist für PROBST die Ablehnung des der „Versetzung“ zugrundeliegenden Prognosemodells. Er plädierte für ein Voraussetzungsmodell, das auf die Vorhersage von Erfolg verzichtet, vielmehr nur die notwendigen Bedingungen für Lernerfolg nennt, und das den Lernenden von der Teilnahme am weiterführenden Curriculum nur ausschließt, wenn diese Bedingungen eindeutig nicht erfüllt sind. Notwendige Bedingungen für Lernerfolge ließen sich aus dem Nachweis „unumkehrbarer“ Lernsequenzen und -strukturen ermitteln. PROBST rückte damit bewußt vom Modell eher punktueller kriterialer Bezugsnormen ab und wählte Lernsequenzen bzw. Entwicklungslogiken, die über mehrere Jahre verlaufen, als sachliche Bezugsnormen. In diesen Verläufen müsse sich die Bewertung von Lernfortschritten auf eine objektive Lernmatrix stützen. „Objektiv“ sollten zuerst die

„objectives“ sein und nicht vorrangig die Methode, nach der Leistungen quantifiziert und intersubjektiv übereinstimmend bewertet werden.

Ausgehend von diesen ersten vier Beiträgen wurde der Problemkomplex „Pädagogische Maßstäbe in der gerichtlichen Kontrolle schulischer Leistungsbewertung“ diskutiert. Aus juristischer Sicht hat J. BERKEMANN (Bundesverwaltungsgericht Berlin) die Notwendigkeit gerichtlicher Überprüfungen schulischer Leistungsbewertung verfassungsrechtlich begründet und die praktischen Schwierigkeiten der Rechtsprechung anhand von Erfahrungen erläutert.

Er ging von der Feststellung aus, daß Lehrer bei der Bewertung schulischer Leistungen im staatlichen Auftrag handeln, daß Leistungsbewertung also öffentlich-rechtlicher Natur sei. Sie habe sich damit wie jedes staatliche Verhalten innerhalb der Kompetenz der drei Gewalten unserer verfassungsmäßigen Ordnung zu rechtfertigen. Deshalb müsse für Legislative, Exekutive und Judikative jeweils gesondert gefragt werden, was sie zur gerechten Leistungsbewertung beizutragen haben. Für den gegenwärtigen Stand der Legislative stellte BERKEMANN fest: „Der Angriff der grundrechtlichen initiierten Wesentlichkeitstheorie auf den pädagogischen Beurteilungsspielraum ist jedenfalls zugunsten der Schuladministration erfolgreich abgeschlagen worden.“ Der Gesetzgeber habe bis heute keine rechtlichen Maßstäbe definiert, so daß der „pädagogische Beurteilungsspielraum“ erhalten geblieben ist. Die (seltene) gerichtliche Überprüfung von Leistungsbewertungen geht fast nie zugunsten des Beurteilten aus – nämlich nur dann, wenn Verfahrensfehler nachgewiesen sind. Diese werden anhand eines seit nahezu dreißig Jahren unveränderten formalen Rasters ermittelt: ob von falschen Tatsachen ausgegangen oder gegen bestehende Verfahrensvorschriften verstoßen wurde, ob sachfremde Erwägungen die Entscheidung beeinflussen haben oder allgemein anerkannte Bewertungsmaßstäbe verletzt wurden. Ein auf die schulische Leistungsbeurteilung ausgerichtetes spezifisches gerichtliches Kontrollprogramm gibt es bisher nicht. Dadurch verbleibe den Lehrern ein „höchstpersönliches Fachurteil“, was ohne Frage zu einer gerichtlichen Privilegierung der urteilenden Lehrer führe, weil die Kontrolle inhaltlicher Bewertungsfehler ausgeschlossen sei. BERKEMANN unterstrich deshalb die Forderung WIMMERS: Um diesen juristisch wenig befriedigenden Zustand zu ändern, müßten die Schulpraktiker und Erziehungswissenschaftler den Richtern ein differenziertes Kontrollprogramm anbieten, das einer fachwissenschaftlich breit geteilten Auffassung der Pädagogen entspricht. Damit wäre eine Voraussetzung dafür geschaffen, daß die Gerichte ihrerseits pädagogische Maßstäbe als erheblich zugrunde legen könnten. Eine solche wünschenswerte „Rückkoppelung der schulischen Leistungsbewertung an die fachliche Professionalität ist allemal ‚verfassungsnäher‘ als der gegenwärtige Zustand eines nur sehr allgemein gehaltenen Kontrollprogramms.“

A. KRAPP (München) hat mit Bezug auf diese rechtliche Lage Möglichkeiten analysiert, allgemein gültige pädagogische Bewertungsgrundsätze zu erarbeiten und in der Praxis der Leistungsbewertung anzuwenden. In Übereinstimmung mit BERKEMANN ging er davon aus, daß die Leistungsbeurteilungen in der Schule einen hohen Einfluß auf individuelle Entwicklungs- und Lebenschancen haben und ihre effektive Kontrolle deshalb eine juristisch wie pädagogisch gleichermaßen legitimierte Forderung sei. Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie wären auch durchaus in der Lage, das juristische Konstrukt der „allgemein gültigen Bewertungsgrundsätze“ inhaltlich zu konkretisieren. Die damit verbundene Verdichtung der rechtlich-

richterlichen Kontrolle über die schulische Leistungsbewertung enthalte aber die problematische Tendenz, sich auf Teilphänomene zu konzentrieren, die mit einfachen Mitteln erfassbar seien und über deren Einschätzung problemlos intersubjektiver Konsens hergestellt werden könne. Was nicht eindeutig meßbar sei, könne jedoch pädagogisch viel bedeutsamer sein, gleichwohl aus der Leistungsbewertung aber ausgeklammert bleiben. „Die Verankerung eines rechtlich-richterlichen Kontrollsystems in fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Prinzipien hat zur Konsequenz, daß nicht nur die Vorzüge, sondern auch die Mängel wissenschaftlicher Erkenntnis übernommen werden. Für die pädagogische Beurteilungspraxis erwächst daraus langfristig die Gefahr, daß sie mit neuen Fehlerquellen systematisch ‚infiziert‘ wird, die zu einer qualitativ neuartigen Verschlechterung der Beurteilungspraxis führen.“

Um gerichtliche Auseinandersetzungen über die Leistungsbewertung zu vermeiden, gleichwohl dem Gerechtigkeitsprinzip und dem Grundsatz, daß es keine rechtsfreien Räume geben dürfe, zu entsprechen, ist die Frage nach angemessenen „Alternativen zum Rechtsweg“ zu stellen und sind die „Möglichkeiten von Schule und Schulverwaltung zur pädagogischen Selbstkontrolle bei der Leistungsbewertung“ zu ermitteln. Dazu wurde von juristischer Seite durch K. NEVERMANN (Soest) unter formellem und materiellem Aspekt geprüft, ob und inwieweit solche Selbstkontrollen rechtlich möglich sind. NEVERMANN erörterte zunächst eine „große“ Alternative zum jetzigen Zustand, durch die Spannungen im Verhältnis von Schule und Gerichten bei der Leistungsbewertung überbrückt werden könnten: die Scientifizierung der wesentlichen Beurteilungen durch standardisierte Tests. Dann bliebe kein Raum für „höchstpersönliche“ Urteile des Lehrers und damit auch kein Raum für Rechtsstreitigkeiten über deren Angemessenheit. Gegen diese Alternative machte NEVERMANN aber rechtliche Bedenken geltend. Vor allem mit Bezug auf das Grundrecht auf „informationelle Selbstbestimmung“ und den pädagogischen Auftrag der Schule plädierte er für zwei andere Alternativen: Entwicklung von Verfahren pädagogischer Selbstkontrolle und Etablierung eines Beratungs- und Supervisionssystems.

Pädagogische Selbstkontrolle sei angebracht, weil die schulische Leistungsbewertung wesentlicher Teil der pädagogischen Freiheit des Lehrers sei. Es wäre jedoch möglich, die individualisierte Bewertungskompetenz des Lehrers zu kollektualisieren, und zwar durch eine konsequente Weiterentwicklung der schon vorhandenen konferenzrechtlichen Regelungen zur Notengebung. Ein Beratungs- und Supervisionssystem könne neben der Schulaufsicht (also ohne Anordnungsbefugnisse) institutionalisiert werden, so daß es durch Beratung, Argumentation, Veröffentlichung von Problemen und Problemlösungen zu einem Prozeß der Selbstkontrolle kommen könne. Wenn diese Beratung von der Schulaufsicht getrennt bleibe, habe von einem solchen Inspektorensystem niemand etwas zu befürchten; vielmehr könnten die Lehrer von den großen Erfahrungen der Inspektoren lernen, was zur Qualitätsverbesserung in der Leistungsbewertung führen würde.

Auf eine weitere wichtige Alternative zum (bestehenden) Rechtsweg, die bisher kaum gesehen worden ist, hat H. S. ROSENBUSCH (Nürnberg) aufgrund eigener Untersuchungen aufmerksam gemacht: die Lehrerbeurteilung.

Leistungsbewertung bei Schülern sei nicht die einzige Leistungsbewertung in der Schule; auch Lehrer würden beurteilt, und zwischen der Leistungsbewertung bei Schülern und der bei Lehrern bestehe ein Zusammenhang. Zum einen geben die

Leistungen der Schüler Aufschluß über die professionelle Leistung des Lehrers; zum anderen werden Lehrer auch danach beurteilt, wie sie die Leistungsbewertung bei Schülern handhaben. Die Regelbeurteilung der Lehrer weist eine lange, allerdings uneinheitliche rechtliche Regelung und Praxis auf. Die Ergebnisse von ROSENBUSCHS Untersuchungen lassen solche individuellen Regelbeurteilungen unter meßtheoretischen, motivationspsychologischen und schultheoretischen Aspekten problematisch erscheinen. Alternativen zur Regelbeurteilung des einzelnen Lehrers könnten auch auf Alternativen zur Leistungsbeurteilung der Schüler hinweisen: Da kein Lehrer unabhängig von Schulleitung, Schulklima oder -ethos unterrichten könne, müsse die Beurteilung auf die Schule als Ganzes bezogen werden. Außerdem müßten die Lehrer und die Schulleiter für die Leistungsbewertung besser ausgebildet und eine professionelle Selbstevaluation angebahnt werden, wobei schulinterner Lehrerfortbildung besondere Bedeutung zukomme.

Zum Schluß versuchte P. FAUSER (Tübingen) Perspektiven für eine künftige Zusammenarbeit von Pädagogen und Juristen im öffentlichen Interesse zu entwickeln. Grundlegend war die am Bezugsnormenkonzept verdeutlichte These, daß eine isolierte Verbesserung allein der Meßinstrumente noch nicht zu einer rationaleren Gestaltung der Leistungsbewertung führe. Leistungsbewertung sei eine Teilfunktion des pädagogischen Handelns; ihre Rationalität hänge daher von Voraussetzungen und Folgen in der jeweiligen pädagogischen Handlungseinheit ab. So sei beispielsweise eine Einführung flächendeckender standardisierter Schulleistungstests nur „rational“, wenn auch der Unterricht standardisiert werde – also unter unrealistischen, pädagogisch unvernünftigen und somit irrationalen Gesamtvoraussetzungen. Eine Evaluation der Leistungsbewertung – und als solche lasse sich auch die gerichtliche Überprüfung verstehen – müsse sich infolgedessen auf die pädagogische Handlungseinheit richten, in deren Rahmen die Leistungsbewertung jeweils stattfinde. Betrachte man mit der gegenwärtigen Schulforschung und Schultheorie die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, so lasse sich ein Kontrollprogramm für die Leistungsbewertung formulieren. Diese Kontrolle darf dann nicht auf das je einzelne Urteil des einzelnen Lehrers beschränkt werden, sondern muß der Qualität der einzelnen Schule, ihrer „pädagogischen Kultur“ als der entscheidenden „pädagogischen Handlungseinheit“ gelten.

Die vorgetragenen Analysen zeigten, daß sich die von Juristen geforderten Grundsätze für die Leistungsbewertung durchaus formulieren lassen. Die Rationalität der Leistungsbewertung ist also durchaus evaluierbar und steht damit im Prinzip auch gerichtlicher Überprüfung offen. Es ist aber mehr als fraglich, ob der Rechtsweg die Kontrolle der Leistungsbewertung wirksam verbessern kann oder nicht vielmehr eine ganz unökonomische Alternative zu anderen Möglichkeiten darstellt. Insgesamt gehe es auch bei der Kontrolle der Leistungsbewertung um eine bessere Rationalität des pädagogischen Handelns. Damit stelle sich eine Aufgabe, die sich als nur pragmatisch zu lösendes Optimierungsproblem betrachten lasse. Erfolgversprechend seien Versuche, der einzelnen Schule als „pädagogischer Handlungseinheit“ Entscheidungsmöglichkeiten zur Gestaltung, Kontrolle und Revision der Leistungsbewertung zu geben. Ein von Pädagogen und Juristen gemeinsam zu erarbeitender „Kodex“ der Leistungsbewertung könnte für eine solche schulische Selbstkontrolle eine wichtige Grundlage bilden. Ein solcher Kodex müßte sich auf pragmatische Lösungen konzentrieren, d. h. praktikable Formen der Leistungsbewertung darstellen, die Grenzen ihrer jeweiligen „Rationalität“ sowie Möglichkeiten der Kompensation oder Revision aufzeigen. Die

Frage nach solchen „Grundsätzen“ der Leistungsbewertung führe auf eine Reihe interdisziplinär zu bearbeitender Probleme öffentlichen Interesses: Im Schulrecht sei die Rolle der Schulverfassung für die korporative Selbstkontrolle zu klären, müsse die pädagogische Freiheit des Lehrers konkretisiert werden und stelle sich die Frage des „Rechts auf evaluierte Selbstbestimmung“. Pädagogisch berühre die Leistungsbewertung darüber hinaus aber das Problem eines pädagogischen Leistungsbegriffs: welche Art von Leistungen die Gesellschaft künftig brauche, welche Leistungen die Schule fordern und anerkennen solle und welche Leistungserfahrungen zum Lernen und Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen gehören.

Literatur

- Akademie für Bildungsreform (Hrsg.): Leistung in der Schule – Perspektiven eines pädagogischen Leistungsbegriffs. Loccum 1984.
- Deutscher Juristentag e. V. Bonn (Hrsg.): Schulrechtliche Wirkungsdokumentation der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. Bearbeitet von RAINER DECHSLING. Bonn 1987 (a).
- Deutscher Juristentag e. V. Bonn (Hrsg.): Schulrecht in erziehungswissenschaftlicher Sicht. Die Diskussion des Entwurfs für ein Landesschulgesetz der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentags in der pädagogischen Literatur. Eine Dokumentation. WOLFGANG BEUTEL und WOLFGANG SCHÖNIG in Zusammenarbeit mit PETER FAUSER und DORIS KNAB. Bonn 1987 (b).

Anschrift der Autoren:

Dr. PETER FAUSER, Andreas-Hofer-Weg 4, 7407 Rottenburg
Professor Dr. ADOLF KELL, Güterweg 14, 5900 Siegen 21
Professor Dr. DORIS KNAB, Wilhelmstr. 119, 7400 Tübingen

Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen

Berichte über ein Symposium

Ausgangspunkt dieses Symposiums waren Argumente zum faktischen oder scheinbaren Konkurrenzverhältnis zwischen dem Bildungsangebot der Fernsehanstalten und den Unterrichtsmedien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Wegen der Attraktivität der Gestaltung und der informellen Nutzungsmöglichkeiten öffentlicher Fernsehsendungen besteht die Gefahr, daß die Schule mit ihrem Medienangebot und dessen Einbindung in curriculares Vorgehen ins Hintertreffen gerät. In dem Symposium sollte geprüft werden, ob es gelingen kann, der schulischen Medienverwendung eine Konzeption zugrunde zu legen, die sich nicht als Konkurrenz, sondern als eigenständiger, theoretisch begründeter und didaktisch-methodisch professioneller Ansatz versteht.

In der Mediendidaktik herrscht Einigkeit, daß die bisherigen Theoriedefizite der Medienforschung aufgearbeitet werden müssen, um diesem Ziel näher zu kommen. Eine Chance dafür bieten die in unterschiedlichen Disziplinen in Entwicklung befindlichen Kognitions- bzw. Informationsverarbeitungstheorien (vgl. STRITTMATTER/SEEL 1984). Sie befassen sich z.T. mit den Modalitäten des Übergangs von der sinnlichen Informationsaufnahme über die Verarbeitung im Kurzzeitspeicher bis zur Codierung im Langzeitgedächtnis. Die Theorie der mentalen Modelle sowie verschiedene Repräsentationstheorien enthalten Erklärungskonzepte, die die Rolle imaginaler und abstrahierender Prozesse bei der kognitiven Verarbeitung verdeutlichen (ANDERSON 1983; JOHNSON-LAIRD 1983; PAIVIO 1983). Durch anwendungsnahe Forschung abgesichert, könnten diese Theorien zu einer besseren Fundierung der Mediendidaktik und zu einer Optimierung der Unterrichtsmedien in schulischen Lehr-Lern-Prozessen beitragen.

Mit dem Symposiumsthema sollte jedoch keine Abschottungsabsicht der schulisch orientierten Mediendidaktik gegenüber den Bildungsangeboten der Fernsehanstalten signalisiert werden. Vielmehr war beabsichtigt zu analysieren, wie sich institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse und informelles Lernen mit Hilfe außerschulischer Medien ergänzen können. Unter dieser Perspektive wurden auch Forschungsarbeiten diskutiert, in denen Gestaltungsmerkmale und Auswirkungen der sogenannten „Wissenschaftermagazine“ der Fernsehanstalten untersucht werden.

Insgesamt verfolgte das Symposium folgende Zielsetzungen:

- (a) Aufzeigen von Verbindungslinien zwischen älteren Theorien der Anschauung und neuen theoretischen Grundlagen der Medienforschung;
- (b) Analyse der Kognitionswissenschaften auf ihre Verwendbarkeit als Erklärungsansätze für den Wissenserwerb durch Medien und für die dabei ablaufenden Veränderungen der Repräsentationsmodi;

- (c) Erörterung des Stellenwerts präskriptiver Aussagen für Mediengestaltung und Medieneinsatz sowohl in Anknüpfung an die traditionelle Schulpädagogik als auch auf der Basis neuer empirischer Forschungen.

Im ersten Vortrag sprach Frau Prof. Dr. INGRID LEIS-SCHINDLER, Saarbrücken, zum Thema „*Lernen durch Bilder. Ein aktuelles Problem, historisch betrachtet*“. Sie ordnete das erste Auftreten der pädagogischen Funktion von Bildern in die entsprechenden Erkenntnistheorien ein. Etwa seit der Aufklärung gab es spezifisch didaktisch gestaltete Bilder mit der Aufgabe, Unanschauliches erfahrbar zu machen. In Epochen, in denen das Bild nichts Alltägliches war, wurde der Belehrungsfunktion der Bilder besondere Aufmerksamkeit geschenkt, z. B. durch den Einbezug einer Vielzahl von Sachinformationen und durch die Korrespondenz von Bilddetail und Begriff mittels Zahlzuordnung. Frau LEIS-SCHINDLER illustrierte das Lernen von Sachwissen aus Bildern mit Beispielen aus dem „*Orbis pictus*“ des COMENIUS. Sie verglich dessen didaktische Anleitung zum anschaulichen Kenntniserwerb mit neuen Kognitionstheorien. Anhand von Kupferstichen CHODOWIETZKIS konnte sie aufzeigen, wie im Bereich der moralischen Erziehung allegorische Darstellungen, z. B. zum „*Pfad der Tugend*“ in Kontrastierung zum verwerflichen Handeln, die Funktion hatten, unanschauliche Moralbegriffe zu repräsentieren. Es wurde deutlich, daß bereits in frühen Prinzipienlehren zum Lernen mit Bildern Ansätze zur Beschreibung der kognitiven Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen vorlagen.

Prof Dr. BERND WEIDENMANN, München-Neubiberg, schloß in seinem Referat „*Der flüchtige Blick beim stehenden Bild. Zur Oberflächlichkeit der Verarbeitung von pädagogischen Bildern*“ an historische didaktische Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Bildern an und interpretierte diese als Vorsichtsmaßnahmen gegenüber dem Flüchtigkeitsfehler beim Lernen mit Bildern. Während das Bild zu Zeiten, als dieses das Hauptmedium des Unterrichts war, gründlich angeschaut und genutzt wurde, besteht unter den Bedingungen der gegenwärtigen Bilderflut die Gefahr der flüchtigen Bildbetrachtung und der mangelnden Informationsauswertung. In entsprechenden Untersuchungen stellt sich heraus, daß es bereits generalisierte Einstellungen gibt, wonach Lernen mit Film und Fernsehen „leicht“ sei und nur geringe mentale Anstrengungen erfordere. Häufig werden Bilder in Lehrtexten nicht mehr als Mittel zur Informationsentnahme verwendet, sondern sie haben lediglich einen auflockernden, optionalen Status. In einer eigenen experimentellen Studie fand WEIDENMANN, daß Lernende Bilder zu Lehrtexten nur dann als Informationsquelle heranzogen, wenn eine spezifische Instruktion zur Bildauswertung beigelegt war. Die mangelhafte Bildverarbeitung läßt sich mit dem schematheoretischen Ansatz aus der Kognitionspsychologie erklären: Der Wahrnehmungszyklus, der von vorhandenen Schemata und den neuen Sinneseindrücken in einer Art Wechselwirkungsprozeß gesteuert wird, ist weitgehend automatisiert und dringt nicht zu den zentralen Bildinformationen vor, wenn keine Techniken der systematischen Bildmusterung erworben wurden. WEIDENMANN schlug drei pädagogische Strategien zur Verhinderung des Flüchtigkeitsfehlers vor:

- (a) Eine sorgfältige Gestaltung der Lehrmaterialien, die durchaus eine ausgeprägte Bildkomplexität zur Intensivierung der Verarbeitung einschließen kann und zu der eine enge Verzahnung von Bild und Text gehört;
- (b) eine Verbesserung situativer Bedingungen, vor allem in Form von Anleitungen zur Bildanalyse;

(c) die allgemeine Förderung der Kompetenz, aus Bildern zu lernen („visual literacy“).

Überlegungen zu einer an übergreifenden Zielen des Unterrichts ausgerichteten Medienerstellung standen im Mittelpunkt des Beitrags von Prof. Dr. GERHARD TULODZIECKI, Paderborn, („*Entwicklungs- und prozeßorientierte Auswahl von Mediensequenzen für den Unterricht*“). In einem Modellversuch sollten theoriegeleitet Videosequenzen für Bildplatten zusammengestellt und erprobt werden. Die Projektgruppe ordnete die im engeren Sinne didaktischen Funktionen der Mediensequenzen in ein Entwicklungsmodell im weiteren Sinne ein, wobei die Zielvorstellung die Entwicklungsstimulierung im Jugendalter und der Aufbau der Befähigung zu selbstbestimmtem Handeln in sozialer Verantwortung war. TULODZIECKI stellte ein mehrstufiges, idealtypisches Ablaufmuster vor, das die Funktionen der Mediensequenzen spezifiziert sowie als Suchraster zur Auswahl und Anordnung der Videoausschnitte dient. Obwohl die Funktionen sehr unterschiedlich sein können (z. B. „Aufgabenstellung“ oder „Informationsquelle“), sind sie insgesamt der übergeordneten Zielsetzung der Verbesserung selbständigen Handelns verpflichtet. Mit Beispielen aus dem Modellversuch wurde die Handlungsorientierung des Medieneinsatzes im Unterricht demonstriert. Die entwicklungsstimulierende Funktion der Medien untersucht die Projektgruppe u. a. anhand von Filmausschnitten mit Konfliktsituationen, die zur unterrichtlichen Diskussion moralisch relevanter Entscheidungen anregen sollen.

Prof. Dr. WOLFGANG EINSIEDLER, Erlangen-Nürnberg, referierte über „*Modelle als Medien – kognitive Repräsentation durch Modelle?*“. Er setzte sich mit dem Modellbegriff in der Didaktik auseinander und plädierte mit Bezug auf den epistemologischen Konstruktivismus sowie auf die evolutionäre Erkenntnistheorie für eine Sichtweise, nach der Modelle im Unterricht nicht bloße Abbilder der Wirklichkeit sind, sondern Konstruktionen modellerzeugender Individuen und Gruppen. Der Mediendidaktik kommt die Aufgabe zu, Modelle so aufzubereiten, daß in der kognitiven Verarbeitung des Lernenden oder Rezipienten ein der Sachstruktur entsprechendes Modelldenken initiiert wird. Dieser Korrespondenzgedanke läßt sich durch die Theorie der mentalen Modelle untermauern, die neuerdings in den Kognitionswissenschaften große Beachtung findet. Mentale Modelle fungieren im Arbeitsgedächtnis als Vermittler zwischen der konkret-anschaulichen und der abstrakt-amodalen Repräsentation (SEEL 1986). Sie exemplifizieren die im Langzeitgedächtnis gespeicherten abstrakt-amodalen Informationen anhand vertrauter Formen von Sinnesmodalitäten. Da mentale Modelle bildliche und abstrakte Elemente enthalten (Beispiele: Atommodelle, der Kreislauf des Wassers), können sie zum Übergang vom Erkenntnisprozeß zur propositionalen Repräsentation im Langzeitgedächtnis beitragen. An Ergebnissen empirischer Untersuchungen wurde deutlich, daß die Umsetzung von Sachverhalten in modellartige Darstellungen das Problemlösen erleichtern kann, daß aber modellhafte Einkleidungen u. U. auch hinderlich sind, wenn sie der Sachstruktur nicht exakt entsprechen. Die Befunde der Informationsverarbeitungstheorien, in denen Wissen als symbolisierte Tiefenstrukturen und als semantische Netzwerke beschrieben wird, legen es nahe, Modelle im Unterricht nicht mehr nur zur Veranschaulichung einzusetzen, sondern ihnen primär die Funktion zu übertragen, den Aufbau abstraktsemantischer Strukturen zu unterstützen.

Prof. Dr. PETER STRITTMATTER, Saarbrücken, berichtete in dem Referat „*Informelles*

Lernen mit Fernsehen – eine experimentelle Untersuchung von Bedingungen und Wirkungen populärwissenschaftlicher Fernsehsendungen unter verschiedenen Präsentationsmodi“ über ein vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördertes Projekt. Mit dem Konzept des „informellen Lernens“ wird die Beschränkung der öffentlichen Verantwortung für Erziehung und Bildung auf institutionalisiertes Lehren und Lernen aufgegeben. Angesichts der naturwissenschaftlichen und technischen Entwicklungen mißt man dem selbstverantworteten Lernen mit Hilfe von Wissenschaftsmagazinen im Fernsehen erhöhte Bedeutung bei; die staatliche Finanzierung des Vorhabens dokumentiert diese Ausweitung des Lernbegriffs.

STRITTMATTER und die Saarbrücker Projektgruppe sind bestrebt, die mangelnde theoretische Grundlegung der bisherigen Medienforschung durch die Orientierung an Informationsverarbeitungstheorien zu überwinden. Die zentrale Fragestellung zielt auf Wechselwirkungen zwischen den vom Medium präsentierten Inhalten, der kognitiven Verarbeitung und den Umfeldbedingungen beim Lernen. In einer ersten experimentellen Studie wurden mit zwei Versuchsgruppen von Erwachsenen Untersuchungen in der häuslichen Umgebung zum informellen versus formellen Lernen mit Fernsehen durchgeführt; außerdem lernte eine Kontrollgruppe von Studenten formell in Universitätsräumen. „Informell“ war operationalisiert als selbständige Programmauswahl, freies Rezeptionsverhalten und Nichtankündigung einer Lernkontrolle. Alle Versuchspersonen sahen eine Sendung aus der ARD-Reihe „Bilder aus der Wissenschaft“. Bei den anschließenden Wiedererkennungsaufgaben (originale Filmsequenzen von Distraktorsequenzen unterscheiden können) zeigten sich zwischen den zwei Versuchsgruppen und der Kontrollgruppe keine signifikanten Unterschiede. Beim verbalen Wissenstest hatte die studentische Gruppe mit formeller Bedingung signifikant mehr Punkte, zwischen informellen und formellen Lernen zu Hause gab es keine Unterschiede. In einer zweiten Untersuchungsreihe wird das Vorwissen der Rezipienten systematisch auf den Filminhalt bezogen. In Anlehnung an die Theorie der semantischen Netzwerke wurde der gesamte sachstrukturelle und visuelle Inhalt der Fernsehsendung in graphische Notationen umgesetzt, die als Grundlage für die Erhebung des Vorwissens und des Wissenszuwachses dienen. Dabei werden keine Tests durchgeführt, sondern anhand von Interviewleitfäden die Wissensstrukturen der Versuchspersonen in Erfahrung gebracht. Mit diesem aufwendigen Vorgehen erhält man Aufschlüsse über die Kohärenzbildung bei der kognitiven Verarbeitung, d. h. über die Prozesse der Selektion bei der Informationsaufnahme sowie der Verknüpfung des bestehenden und des neuen Wissens in Abhängigkeit von unterschiedlichen medialen Lernbedingungen.

Auch Dr. DIETRICH MEUTSCH, Siegen, arbeitet zur Medienrezeption innerhalb kognitiver Theorien und im Rahmen eines Wechselwirkungsverständnisses von Sendung, Zuschauer und situativen Bedingungen. Er berichtete unter dem Titel „*Verständnis und Verständlichkeit von Fernsehen: Forschung im kognitiven Paradigma und ihre praktische Anwendung am Beispiel von Wissenschaftssendungen*“ über eine Studie aus dem Projekt „Wissenschaftstransfer durch Fernsehen“ des Siegener Sonderforschungsbereiches 240 der DFG. In diesem Vorhaben werden Zusammenhänge zwischen Attraktivität und Informativität von Wissenschaftssendungen untersucht sowie Prinzipien einer professionalisierten Planung und Gestaltung von Text-Bild-Bezügen im Fernsehen erarbeitet. Die epistemologische Orientierung ist konstruktivistisch, d. h. Informationen werden nicht als medieninhärent betrachtet, sondern als interaktive Konstrukte, die von Sendungseigenschaften, Zuschauerverhalten und Situationsmerkmalen abhängen. In

der empirischen Untersuchung ließ die Arbeitsgruppe kurze Sequenzen aus Wissenschaftssendungen mit Skalen zu drei Bereichen einschätzen: Kognitive Erregung (z. B. „Interessantheit“, „Betroffenheit“), hedonistischer Wert (z. B. „Unterhaltung“) und Machart der Sendung (z. B. „Informativität“, „Schwierigkeit“). Verständlichkeit als abhängige Variable wurde mit einem Wiedererkennungstest gemessen. Um Zusammenhänge zwischen subjektiver Rezeptionserfahrung und objektiven Text-Bild-Bezügen zu ermitteln, wurde dabei in Anlehnung an BALLSTAEDT/MOLITOR/MANDL (1987) nach Episoden mit Komplementarität (Text und Bild ergänzen sich) und Episoden mit Abundanz (Sprache und Bild haben divergierende Funktionen) unterschieden. In Regressionsanalysen ließen sich mit den Kategorien der kognitiven Erregung insgesamt 72% der Varianz der abhängigen Variable Verständlichkeit aufklären; die Skalenwerte aus dem Bereich Machart trugen mit 92% zur Aufklärung der Verständlichkeit bei; das Merkmal „hedonistischer Wert“ hatte keine signifikante Prognosekraft für die abhängige Variable. Die Untersuchung unterstützt die empirische Validität der theoretischen Differenzierung zwischen komplementären und abundanten Text-Bild-Bezügen: Zur Wiedererkennung komplementärer Sequenzen trugen überwiegend rational-informative Kategorien bei (z. B. „Informativität“), zur Identifizierung abundanter Sequenzen überwiegend motivational-emotionale Kategorien (z. B. „Interessantheit“). MEUTSCH interpretierte weitere Detailergebnisse mit dem Konzept der „Text-Bild-Schere“ und mit der Funktion des Vorwissens beim Rezeptionsverhalten, das zu unterschiedlichen Graden der mentalen Anstrengung führen kann.

Dr. HELMUT M. NIEGEMANN, Altrip/Saarbrücken, setzte sich in einem Überblicksreferat zum Thema *„Interaktive Medien: Anspruch, Möglichkeiten, Forschungsfragen“* kritisch mit empirischen Untersuchungen zu diesem neuen Medienbereich auseinander und brachte theoretische Fragestellungen sowie Einzelbefunde in einen systematischen didaktischen Zusammenhang. Als „interaktiv“ bezeichnet man Medien, bei denen die Abfolge und die Auswahl der übermittelten Informationen durch Reaktionen des Lernenden auf die jeweils dargebotenen Informationen bestimmt werden. Beispiele sind das „Computer-Based Training“ (CBT), bei dem Text und Graphik die Informationsgrundlage bilden, sowie das „Computer-Based Interactive Video“ (CBIV), bei dem zusätzlich Videoszenen eingespielt werden. Im Vergleich zu herkömmlichen Lehrverfahren und zu anderen Medien wird von den interaktiven Medien ein größerer Lernerfolg behauptet (kürzere Lernzeit, bessere Lernmotivation u. a.); diese höhere Effizienz begründe sich aus der Individualisierung des Lehr-Lern-Prozesses (individuelle Lernwege und Lernzeiten), aus der Adaptivität des Mediums (Fehlerdiagnose, Anpassung der Aufgabenstellungen an die individuelle Leistungsfähigkeit) und aus medienspezifischen Motivationswirkungen. Die empirische Befundlage zu den behaupteten Vorteilen der interaktiven Medien ist jedoch widersprüchlich. Einerseits werden die Annahmen durch metaanalytische Studien gestützt (HARTLEY 1978; KULIK/KULIK/COHEN 1980). Andererseits ließ sich eine globale Überlegenheit interaktiver Medien in neuen Einzelstudien größtenteils nicht nachweisen. Anstelle von Globalvergleichen kommt es nach NIEGEMANN auf die Untersuchung differentieller Effekte an, z. B. auf die theoriegeleitete Überprüfung einzelner Medienkomponenten und vor allem auf Interaktionen zwischen Medienvariablen und didaktischen Faktoren, etwa Aufgabentypen, Übungsformen, Orientierungsmaßnahmen. Zu differentiellen Wirkungen interaktiver Medien liegen vielversprechende Arbeiten vor (DALTON 1986; HANNAFIN/PHILIPS/TRIPP 1986). Für ein systematisch-didaktisches Vorgehen der

Medienforschung in diesem Feld schlug NIEGEMANN vor, die Lehrfunktionen nach KLAUER (1985) zur Identifikation potentiell relevanter Variablen zu nutzen (Motivieren, Informieren, Förderung des Verstehens, des Behaltens und des Transfers).

In der *Schlußdiskussion* des Symposiums wurde das Selbstverständnis einer empirischen Mediendidaktik vornehmlich unter zwei Perspektiven erörtert:

- (a) Hinsichtlich der Ausweitung der öffentlichen Verantwortung für Erziehung und Bildung auf außerschulisches Lernen ist eine Öffnung der Mediendidaktik für Probleme der Gestaltung lernintendierender Fernsehsendungen sowie der Wechselwirkungen zwischen Sendungsmerkmalen und Rezipientenvoraussetzungen erforderlich.
- (b) Die Forschung zu Unterrichtsmedien bedarf keiner „neuen“ Mediendidaktik, sondern ist in die differentiellen Fragestellungen einer kognitions- und motivationstheoretisch orientierten Unterrichtsforschung einzubinden.

Literatur

- ANDERSON, J. R.: The architecture of cognition. Cambridge, Mass. 1983.
- BALLSTAEDT, ST.-P./MOLITOR, S./MANDL, H.: Wissen aus Text und Bild. Forschungsbericht Nr. 40 des Deutschen Instituts für Fernstudien. Tübingen 1987.
- DALTON, D. W.: The efficacy of computer-assisted video instruction on rule learning and attitudes. In: Journal of Computer-Based Instruction 13 (1986), pp. 122–125.
- HANNAFIN, M. J./PHILIPS, T. L./TRIPP, S. D.: The effects of orienting, processing, and practicing activities on learning from interactive video. In: Journal of Computer-Based Instruction 13 (1986), pp. 134–139.
- HARTLEY, S. S.: Meta-analysis of the effects of individually paced instruction in mathematics ((vgl. Dissertation Abstracts International 38 (1978) 7A, 4003-4004)). Boulder, Colorado: University of Colorado 1978.
- JOHNSON-LAIRD, P. N.: Mental models. Toward a cognitive science of language, inference, and consciousness. Cambridge 1983.
- KLAUER, K. J.: Framework for a theory of teaching. In: Teacher & Teacher Education 1 (1985), pp. 5–17.
- KULIK, J. A./KULIK, C.-L. C./COHEN, P. A.: Effectiveness of computer-based college teaching. A meta-analysis of findings. In: Review of Educational Research 50 (1980), pp. 525–545.
- PAIVIO, A.: The empirical case for dual coding. In: YUILLE, J. C. (Ed.): Imagery, memory and cognition. Hillsdale, N.J. 1983, pp. 307–332.
- SEEL, N. M.: Wissenserwerb durch Medien und „mentale Modelle“. In: Unterrichtswissenschaft 14 (1986), S. 384–401.
- STRITTMATTER, P./SEEL, N. M.: Externe und interne Medien. Konzepte der Medienforschung. In: Unterrichtswissenschaft 12 (1984), S. 2–17.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. WOLFGANG EINSIEDLER, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 8500 Nürnberg 30

Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision

Die seit den späten 70er Jahren in der STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (KMK) einsetzenden Versuche einer Revision der Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 sowie die anhaltende Debatte über integrierte berufs- und studienqualifizierende Bildungsgänge in der Sekundarstufe II und besonders der nordrhein-westfälischen Kollegschule gaben den Anlaß für diese Arbeitsgruppe. Der Rahmen für die Diskussion sollte allerdings von vornherein weiter gesteckt werden. Die weithin auf Fragen der Anerkennung, der Anrechnung, der „Belegungs-“ und „Einbringungsverpflichtungen“ verengte Diskussion der KMK kann als Rahmen einer pädagogischen Diskussion über die Sekundarstufe II nicht ausreichen. Die Probleme und Aufgaben, vor denen die Sekundarstufe II heute steht – etwa angesichts des Schülerrückgangs und des veränderten Studierverhaltens von Abiturienten oder angesichts des schwieriger gewordenen Verhältnisses zwischen Schule und Jugend –, sind auf diesem Wege einer nur organisatorischen Reform oder einer Rückkehr zum traditionellen Fächerkanon nicht zu lösen.

Im folgenden werden die in vier Referaten vorgetragenen Argumente und Sichtweisen in zusammenfassender Form referiert. Ein Schlußabschnitt greift einen Teil der Diskussionspunkte auf und fragt nach Perspektiven der weiteren Arbeit. Um der Lesbarkeit willen wird auf den Berichtstil verzichtet.

1. Zur empirischen Bewährung von Reformen in der Sekundarstufe II (PETER MARTIN ROEDER)

Auch wenn die für die gymnasiale Oberstufe anstehenden Reformfragen nicht allein auf der Grundlage empirischer Forschung zu entscheiden sind, erlauben die heute vorliegenden Untersuchungen doch eine differenzierende Einschätzung der 1972 eingeleiteten Reform. Allerdings gehen die bisherigen Untersuchungen noch zu wenig auf unterschiedliche Schülergruppen und Lernvoraussetzungen ein. Dies ist um so mehr zu bedauern, als die Neue Gymnasiale Oberstufe (NGO) schon von ihrer Anlage her erwarten läßt, daß

- von ihr besonders Schüler mit ausgeprägten Interessen- und Leistungsschwerpunkten profitieren,
- Schüler mit guten und befriedigenden Leistungen in allen Aufgabenfeldern und mit weniger spezialisierten Interessen zwar keine ernsthaften Probleme mit Leistungsdruck und Konkurrenz bekommen, aber auf Themen und Fachgebiete ihres Interesses verzichten müssen,
- Schüler mit insgesamt wenig befriedigenden Leistungen, aber doch wenigstens einem Interessenschwerpunkt diesen Schwerpunkt hier entwickeln können,
- Schüler mit insgesamt schwachen Leistungen am stärksten unter Konkurrenz und

sozialer Isolation leiden, auch wenn sie in der NGO eine bessere Chance haben, das Abitur zu erreichen.

Für die drei Hauptkritikpunkte gegen die NGO – das Wahlverhalten der Schüler, das Kurssystem und die Form der Leistungsbewertung – ergibt sich folgendes Bild:

Die *Wahlentscheidungen* werden von einem Bündel von Motiven und Erwartungen gesteuert, in das auch die erwartete Leistungsbewertung eingeht. Besonders bei guten Schülern geben die eigenen Interessen den Ausschlag. In vielen Fällen ist die Wahlentscheidung für die Entwicklung der Schüler pädagogisch bedeutsam.

Im *Kurssystem* wird zwar ein relativ schmales Spektrum von Fächern vorwiegend gewählt. Dennoch wird bei vielen Schülern eine gewisse Breite der fachlichen Orientierung erreicht; die Befürchtung einer zu starken Spezialisierung ist, aufs Ganze gesehen, unbegründet. Im internationalen Vergleich erscheint die in der Sekundarstufe II erreichte Grundbildung als ein eher breites Spektrum.

Leistungsdruck, Konkurrenz und Prüfungsangst scheinen die Folge eines *Systems der Leistungsbewertung*, bei dem die Oberstufenzeit gewissermaßen zu einer Dauerprüfung wird. Im Rückblick überwiegt bei den Schülern allerdings eine positive Gesamtbeurteilung. Man muß jedoch für eine Einschätzung die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigen. Insgesamt läßt die höhere Erfolgsquote vermuten, daß sich die NGO als ein Mittel bewährt hat, eine wachsende Zahl von Schülern ohne gleichzeitige Verschärfung des Selektionsdrucks erfolgreich durch die Oberstufe zu führen.

Im Blick auf die *Studierfähigkeit* zeigen Studenten, deren Wahl in der Oberstufe und im Studium im selben Bereich liegt, die günstigsten Werte u. a. hinsichtlich des Studienerfolgs. Dies wird besonders bei Studenten der Naturwissenschaften deutlich. Hier ist allerdings zugleich ein nachlassendes politisches Interesse festzustellen, was die Gefahr eines ausgeprägten Fachspezialistentums signalisiert.

Die größten Abstriche an der Reform sind heute als Folge der *Bevölkerungsentwicklung* zu erwarten. Mit den kleiner werdenden Schülerjahrgängen ist das ursprüngliche Reformprogramm in vielen Bereichen nicht mehr zu realisieren. Die *Integration von allgemeinbildenden und berufsbildenden Institutionen* der Oberstufe könnte hier eine Hilfe zur Lösung sein. Eine Reihe von Modellversuchen belegt, daß eine solche Verbindung möglich, motivierend und erfolgreich sein kann.

Faßt man die vorliegenden Evaluationsergebnisse summarisch zusammen, so ist z. B. für die Kollegscheule Nordrhein-Westfalens festzustellen, daß die Absolventen doppelt qualifizierender Bildungsgänge sowohl in den Fächern ihres beruflichen Schwerpunkts als auch in den ihnen zugeordneten traditionell allgemeinbildenden Fächern beträchtliche Leistungen erreichen. Allerdings wird die Doppelqualifikation von vielen als hohe Belastung erlebt. Eine bilanzierende Aussage über die Kosten, mit denen die Leistungen in den Schwerpunktfächern erkaufte werden, kann derzeit noch nicht getroffen werden.

Zusammengenommen können die hier referierten Untersuchungsergebnisse zur NGO zwar auch Anlaß zu Korrekturen geben (wobei offenbleiben muß, ob sich die KMK von solchen Ergebnissen hat wirklich anregen lassen). Die Behauptung, daß sich die NGO insgesamt nicht bewährt habe, erscheint jedoch keineswegs gerechtfertigt.

2. Die pädagogischen Defizite der Reform – Bestandsaufnahme und Perspektiven für die Sekundarstufe II (WOLFGANG KEIM)

Die Diskussion über Reform und Revision der gymnasialen Oberstufe hinterläßt den Eindruck, daß die Frage nach den pädagogischen Prinzipien und nach deren Bedeutung für die Reform weithin unbeachtet geblieben ist. Fragt man nach den pädagogischen Intentionen der Reform von 1972, so ist zunächst festzustellen, daß diese in der KMK-Vereinbarung von 1972 nicht offengelegt werden. Schon der Text von 1972 spiegelt deutliche Kompromisse zwischen verschiedenen Konzepten und Positionen. Das Defizit, das im Fehlen einer pädagogischen Begründung und Zielsetzung zum Ausdruck kommt, ist allerdings nicht – wie etwa SCHINDLER (1980) es sieht – einfach auf einen Bruch mit der gymnasialen Tradition zurückzuführen. Eine solche Sicht übergeht gerade die Probleme, von denen diese Tradition selbst belastet ist. Unzulänglich war 1972 deshalb nicht die Abkehr von dieser Tradition, sondern die Inkonsequenz, mit der auf die Entwicklung einer neugestalteten Sekundarstufe II im ganzen verzichtet wurde. Dieser Verzicht ist letztlich nur (bildungs)politisch zu erklären – wohl nicht zuletzt durch die Rücksicht auf die standespolitischen Vertretungen der Gymnasiallehrer. Dazu kam eine verschärfte Wettbewerbssituation, die nicht nur auf die Bevölkerungsentwicklung zurückging, sondern die auch in der Demokratisierung des Bildungswesens und der gewandelten Bildungsbeteiligung begründet lag.

Als pädagogische Defizite der Reform sind im einzelnen zu bezeichnen:

- ein *unklares Aufgabenverständnis*, das so widersprüchliche Ziele und Anforderungen wie Persönlichkeitsbildung und Wissenschaftspropädeutik einfach nebeneinander stellte;
- eine *technokratische Unterrichtsorganisation*, die durch ihr reines Kurssystem weder der Lernmotivation der Schüler gerecht werden noch einen wie auch immer begründeten Anspruch auf Allgemeinbildung aufrechterhalten konnte, da der Zusammenhang der angebotenen Kurse oder eine sinnvolle Auswahl von Kursen durch die Schüler nicht gesichert wurde;
- eine *bürokratische Handhabung* der Reform, die für die Lehrer die Gestalt eines übermäßigen Verwaltungsaufwands und einer zunehmenden Verrechtlichung annahm und auf die sich in der Folge die Klagen der Lehrer vor allem bezogen.

Die pädagogischen Fragen sind nicht nur bei der Vereinbarung von 1972, sondern auch bei deren jüngster Revision von 1987 offengeblieben oder gar nicht angesprochen worden. Wenig geändert haben an den genannten Defiziten auch die 1977 von der KMK veröffentlichten „Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe“: Dort wird zwar eine Fülle pädagogischer Ziele, Maßnahmen und Methoden aufgeführt, keineswegs aber in einen begründeten Zusammenhang gebracht.

Der durchgängig festzustellende Mangel an pädagogischer Begründung und Gestaltung liegt wohl letztlich im Verhältnis von *Pädagogik und Politik* begründet: Die Inkonsequenzen der Reform ergeben sich so gesehen daraus, daß die politischen Grundfragen, die den Anstoß zur Reform gegeben hatten, nie konsequent zur Entscheidung gebracht wurden.

3. Möglichkeiten praktischen Lernens und beruflicher Qualifikation in der Sekundarstufe II (GEROLD BECKER)

Vor allem zwei Faktoren haben es begünstigt, daß die Schule immer wieder in der Gefahr ist, zur reinen „Buchsche“ zu werden: Erstens ist der im Alltag besonders des Gymnasiums wirksame Bildungsbegriff durch eine Philosophie der Zweckfreiheit und Bevorzugung des begrifflichen Denkens gekennzeichnet. Und zweitens werden Lehrer nach wie vor auf dem Weg von der Schule über ein theoretisiertes Studium zurück zur Schule rekrutiert.

Schule hat gerade das zu vermitteln, was das Leben und die Praxis der Alltagsumwelt nicht lehren. Dies schließt jedoch die Gefahr ein, daß dabei die Wirklichkeit, zu deren Entschlüsselung das Lernen doch helfen soll, allmählich verschwindet und statt dessen scholastische Kunstwelten entstehen. Eine solche Entwicklung muß um so schwerwiegendere Folgen haben, als auch die Alltagswelt außerhalb der Schule den Erfahrungen aus erster Hand mit Worten und Bildern voraussetzt, anstatt an solche Erfahrungen anzuknüpfen. Zudem sind die Möglichkeiten praktischen Tuns in einer funktional entmischten Umwelt beschränkt. Dieser Hintergrund ist für die Frage nach den Möglichkeiten praktischen Lernens und beruflicher Qualifikation in der Sekundarstufe II wichtiger als die Erwartungen einer späteren Verwertbarkeit.

Die Erfahrungen von Schulen, die sich auf eine *Erweiterung des überkommenen Kanons* eingelassen haben, lassen sich tendenziell so verallgemeinern:

- Insbesondere wenn entsprechende Lehrgänge bereits in der Sekundarstufe I verwurzelt sind, liegt ihre wichtigste Wirkung in ihrem Beitrag zur *Persönlichkeitsbildung*. Aus der Erfahrung, „Täter eigener Taten“ zu sein und etwas zu lernen, was nicht wieder nur „für die Schule“ ist, kann Selbstbewußtsein erwachsen sowie ein Vertrauen in die eigene Fähigkeit, mit Schwierigkeiten fertig zu werden.
- Diese Erweiterung wird der *veränderten Schülerschaft* des Gymnasiums eher gerecht. Das Gymnasium ist nicht mehr die Gelehrtenschule für kaum mehr als 5% eines Jahrgangs. Angesichts eines sich verändernden Studierverhaltens der Abiturienten (mindestens 10% der Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife studieren nicht) kann und darf sich das Gymnasium nicht mehr nur am Leitbild des künftig Studierenden orientieren.

Allerdings wird praktisches Lernen immer wieder dadurch belastet, daß es in der Schule weniger ernst genommen wird als andere Leistungen, die für das Berechtigungssystem zentral sind. Solange praktisches Lernen eine solche Anerkennung nicht findet, bleibt berufliches Lernen, das zu anerkannten (Teil)Qualifikationen im Sinne der Arbeitswelt führen kann, pädagogisch am wirksamsten – und zwar unabhängig davon, ob solche Qualifikationen später einmal gebraucht werden.

Die bisher geringe Zahl von *Absolventen mit Doppelqualifikation* läßt nur vorsichtige Verallgemeinerungen zu. Beobachten läßt sich jedoch, daß die Studierfähigkeit solcher Absolventen eher überdurchschnittlich ist, auch bei Studiengängen außerhalb des ursprünglich gewählten Feldes.

Die von der KMK nun getroffene Festlegung auf eine vierjährige Dauer für doppelt qualifizierende Bildungsgänge geht an den tatsächlichen Voraussetzungen einer sinnvollen Verbindung von Berufsausbildung und Schule vorbei. Möglichkeit und

notwendige zeitliche Dauer hängen entscheidend ab von den Vorerfahrungen und Lernmöglichkeiten in der Sekundarstufe I sowie davon, ob das allgemeine Curriculum und die speziellen berufsvorbereitenden Inhalte sinnvoll zu einem Ganzen zusammengefügt werden können. Die Frage, wie weit es wünschbar und machbar ist, daß auch die übrigen – die sogenannten „allgemeinbildenden“ – Teile des Curriculums Bezug zum berufsbildenden Teil der Ausbildung haben, ist durch Entscheidung bildungspolitischer Gremien nicht zu beantworten. Erforderlich wäre vielmehr eine Entwicklungs- und Erprobungsarbeit – auf dem Hintergrund einer durchdachten Bildungstheorie.

4. Die Sekundarstufe II als Jugendschule (KARL ERNST NIPKOW)

Die Sekundarstufe II als Jugendschule zu begreifen bedeutet, sie aus der Perspektive der Schüler als Jugendlichen zu sehen. Damit ist zwar nur eine der möglichen Perspektiven genannt, wohl aber eine zunehmend wichtigere. Schulzeit und Jugendzeit hängen heute eng zusammen. Schulzeit ist Lebenszeit und will im Zusammenhang des Lebenslaufs verstanden werden.

Ein solcher Zugang ist in der neueren *Diskussion zur Allgemeinbildung* ungewöhnlich. Zum Beispiel zeigt eine einschlägige Veröffentlichung des BUNDESMINISTERS FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1986) über „Allgemeinbildung im Computerzeitalter“, daß Allgemeinbildung ganz von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, nicht aber von den Jugendlichen her bestimmt werden soll. Eine solche Verengung ist heute aber selbst für den berufsschulischen Bereich weniger denn je zu rechtfertigen: Auch die Jugendlichen im beruflichen Bildungswesen sind für immer längere Zeit Schüler. (1985 waren über 70% der Berufsschüler über 18 Jahre alt!)

Die Forderung nach einer *Jugendschule* oder einer *allgemeinen Jugendbildung* läßt sich unter vier Aspekten weiter konkretisieren:

- Der *sozialpädagogische* Aspekt ergibt sich aus dem zunehmend engeren Zusammenhang von Jugendzeit und Schulzeit. Verlängerte Ausbildungszeiten führen dazu, daß immer mehr Jugendliche länger zur Schule gehen. Mit ROSEWITZ/HURRELMANN/WOLF (1985) läßt sich daraus folgern, daß sich die „Lerninstitution Schule“ zu einer „Sozialinstitution“ hin öffnen sollte und damit für sozialpädagogische Aufgaben: Schule muß als sozialer Raum, als ein Stück menschlich gewinnbringende, gut lebbare, gemeinsame Lebensform erfahren werden.
- Der *berufsbezogene* Aspekt zielt auf eine Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Dies ist im berufspädagogischen Bereich allerdings schwer einzulösen. Den Namen „Bildung“ verdient eine berufliche Bildung aber nur, wenn in den einzelnen Berufsfeldern selbst und in den allgemeinen Fächern der Berufsschule mit Bezug auf diese Berufsfelder das Lernen reflexiv wird, d. h., daß die Ausbildungsinhalte immer wieder in einen Prozeß nachdenklichen Bedenkens hineingenommen werden.
- Der damit bereits angesprochene *allgemeinpädagogische* Aspekt führt weiter zu den Sinnfragen der Jugendlichen. Jugendliche wollen sich ihrer selbst vergewissern und Lebenssinn finden. Drohende Arbeitslosigkeit bildet dabei häufig den Hintergrund für Fragen menschlichen Werts. Die Frage der Zukunft von Mensch und Gesellschaft

kann zum Ausgangspunkt für ein in Schlüsselthemen gefaßtes Bildungsverständnis werden (vgl. KLAFFI 1985, COMENIUS-INSTITUT 1986).

- Der *religionspädagogische* Aspekt ergibt sich aus der auch empirisch gestützten Beobachtung, daß das Jugendalter in religiöser Hinsicht eine lebenszeitlich kritische Periode darstellt. Die allgemeine Reflexionsfähigkeit steigt, und die Jugendlichen kommen in die Lage, grundsätzlicher und umfassender über sich selbst, Gott und die Welt nachzudenken. Eine religiöse Begleitung, besonders auch unter bewußter Beachtung der Gottesfrage, ist deshalb unerläßlich.

Zusammenfassend kann die *allgemeine Jugendbildung* so beschrieben werden: Bildung wird erstens als ein selbstreflexiver Erfahrungs- und Bildungsprozeß verstanden, der auf wirkliches Wissen, nicht auf bloßes Informiertsein bezogen ist. Dies schließt den selbständig denkenden Schüler ein. Allgemeinbildung wird zweitens problemorientiert verstanden, bezogen auf zentrale Probleme und Herausforderungen unserer Zeit. Schließlich sucht die allgemeine Jugendbildung die Lebensfragen in ihrer existentiellen Tiefe auf.

Ausblick

Die reformierte gymnasiale Oberstufe ist besser als ihr Ruf. Die weithin gegen die Reform von 1972 erhobenen Vorwürfe sind nur zum Teil begründet. Eine pauschale Kritik etwa im Namen der Allgemeinbildung oder der Studierfähigkeit ist, wie die empirischen Untersuchungen zeigen, keineswegs berechtigt. Nicht ausgeschlossen ist damit allerdings die Notwendigkeit gezielter Korrekturen sowie weiterer Reformschritte, insbesondere im Blick auf die Sekundarstufe II im ganzen. Zu den tatsächlichen Auswirkungen der Revisionsversuche der KMK liegen bislang noch keine empirischen Ergebnisse vor. Begründet erscheint jedoch die Vermutung, daß diese Revisionsversuche schon von ihrer Ausrichtung her die pädagogischen Probleme der Sekundarstufe II nicht zu lösen vermögen, sondern zum Teil an diesen überhaupt vorbeigehen oder sie sogar verschärfen.

Zu fordern ist aus pädagogischer Sicht eine Weiterarbeit an der Reform, die den gewandelten Bedingungen des Schulbesuchs und der beruflichen Zukunft der Schüler gerecht wird und die die Frage der Allgemeinbildung jenseits des herkömmlichen Fächerkanons in neuer Weise stellt. Eine in gesellschaftliche und individuelle Schlüsselthemen gefaßte allgemeine Jugendbildung bezeichnet hier die Richtung, in der weiter zu fragen ist und für die schul- und unterrichtsorganisatorische Konkretionen zu finden sind. Der Einbezug praktischen Lernens sowie die Verbindung berufsqualifizierender und allgemeinbildender Bildungsgänge stellen dabei weitere Grundforderungen dar.

Die vorliegenden Erfahrungen aus den Schulversuchen zu einer solchen Verbindung bilden einen wichtigen Ausgangspunkt für die zukünftige Arbeit. Die Ermöglichung weiterer Schulversuche, besonders auch mit längerer Laufzeit, ist ausdrücklich zu fordern (vgl. Resolution der DGfE 1987; AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM 1987). Nur auf einer solchen Grundlage läßt sich eine praxisnahe Reformpolitik erreichen.

Eine besondere Gefahr für die weitere Entwicklung der Sekundarstufe II liegt in der geplanten Erstellung und Verabschiedung sog. „Einheitlicher Prüfungsanforderungen“

(EPAs), wie sie derzeit – weithin unter Ausschluß der Öffentlichkeit – von der KMK vorbereitet werden. Die Teilnehmer des Forums waren sich einig darin, daß eine solche Form der Festschreibung allgemein verbindlicher Anforderungen alle Reformversuche unterlaufen würde. Sie würde die Schule von vornherein wieder in ein festliegendes Gehäuse zwingen. Alle Einsicht in die Notwendigkeit von Gestaltungsmöglichkeiten für die Einzelschule wäre damit verspielt.

Literatur

- AKADEMIE FÜR BILDUNGSREFORM: Stellungnahme zur Reform der gymnasialen Oberstufe und der Sekundarstufe II. In: Reform der Reform? Zur Fortschreibung der Vereinbarungen über die Neugestaltete Gymnasiale Oberstufe durch die Kultusministerkonferenz. Hg. von K. ERMERT (Loccumer Protokolle 9/1987.) Loccum 1988, S. 215–217.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Bildungsverständnis. (Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Bd. 15.) Bonn 1986.
- COMENIUS-INSTITUT: Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2). Hg. von K. GOSSMANN. Münster (COMENIUS-INSTITUT) 1986.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Der Modellversuch „Kollegscheule“ muß fortgesetzt werden. Resolution der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. Marburg 1987.
- KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985, S. 12–30.
- ROSEWITZ, B./HURRELMANN, K./WOLF, H. K.: Die biographische Bedeutung der Schullaufbahn im Jugendalter. In: BAACKE, D./HEITMEYER, W. (Hg.) Neue Widersprüche. Jugendliche in den Achtzigerjahren. Weinheim/München 1985, S. 108–130.
- SCHINDLER, I.: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“. In: Z.f. Päd. 26 (1980), S. 161–192.

Anschrift des Autors:

Dr. FRIEDRICH SCHWEITZER, Neckarhalde 19, 7400 Tübingen

Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern?

Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen

Die Situation auf dem Teilarbeitsmarkt Schule hat zu einem in weiten Bereichen dramatischen Rückgang der Studentenzahlen in Lehramtsstudiengängen geführt. Diese Entwicklung löste im Übergang von den 70er zu den 80er Jahren in allen Bundesländern einen unterschiedlich durchgeführten Abbau von Lehrkapazitäten in den betreffenden Studiengängen bzw. Fächern aus. Die Kommission Schulpädagogik/Lehrerbildung setzte ihre durch diese Entwicklung motivierte Enquêteisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik mit Berichten zu BADEN-WÜRTTEMBERG und BREMEN fort, aus denen im folgenden zentrale Aussagen zitiert seien.

WOLFGANG SCHWARK: Die Situation der Pädagogischen Hochschulen in BADEN-WÜRTTEMBERG

„... Die Lebensverhältnisse in der BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND sind nicht einheitlich, auch in der Lehrerbildung nicht. In zwei von elf Bundesländern findet Lehrerbildung für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer an Pädagogischen Hochschulen und nicht an Universitäten statt...

In einem kontinuierlich konservativ regierten Bundesland haben Integrationsansätze keine Chance. Die externe Steuerung durch eine Schulpolitik, die das gegliederte Schulsystem kompromißlos verteidigt, dominiert unangefochten – mit der Konsequenz, daß auch Lehrerbildung nur als gegliedertes System mit unterschiedlichen Zielvorgaben akzeptiert wird. Das Motto lautet: Jedem das Seine, nicht allen das Gleiche! Pädagogik und Erziehungswissenschaft haben gegenwärtig keine Möglichkeit, entscheidende alternative Markierungszeichen zu setzen. Insofern läuft auch die Professionalisierungsdiskussion gespalten. Was für die Mitte und den Norden der Republik aktuell sein mag, spielt in BADEN-WÜRTTEMBERG keine Rolle. Im mittleren und nördlichen Bereich wird darüber nachgedacht, ob und inwieweit Wissenschaft geeignet ist, Lehrerbildung zu legitimieren. Im Südwesten bleibt das Bildnermodell als Begründungsansatz für Lehrerbildung politisch verbindlich, obwohl die bundesweite Isolation unübersehbar ist.

Auch wenn es gelänge, hier eine deutlichere Annäherung herbeizuführen, bleibe ich skeptisch. Eine Professionalisierungsdiskussion allein wird außer den Wissenschaftlern niemanden beeindrucken, am allerwenigsten die Studierenden; zu Recht folgen sie gesellschaftlichen Trends und den Möglichkeiten des Arbeitsmarktes – und der spricht gegen eine zu spezialisierte Ausbildung. Lehrerbildung wird nur dann als Thema eine Zukunft haben, wenn es gelingt, die aufgezeigten Desiderata aufzuarbeiten: Für mich – aus der Deutschsüdwestecke – ist die konstruktive Reflexion der historisch überlieferten Lehrerbildungsansätze dabei ausschlaggebend...

Seit mehr als zehn Jahren stecken die Pädagogischen Hochschulen in einer Krise, deren Ende nicht endgültig absehbar ist. Um es an einigen Zahlen sichtbar zu machen: Im Wintersemester 1974/75 waren an den Pädagogischen Hochschulen 21368 Lehramtsstudierende (grundständig) eingeschrieben. Die Vergleichszahl für das Wintersemester 1987/88 liegt bei 4765.

Auf die Neueinschreibungen bezogen: 1974/75 gab es 6151 Erstimmatrikulierte, 1987/88 beträgt diese Zahl 907. Hinter diesen Daten verbirgt sich eine beispiellose Umstrukturierung. Am 1. April dieses Jahres werden von ehemals zehn Hochschulen nur noch sechs arbeiten... De facto ist (das) Selbstergänzungsrecht durch die Schließungen ca. sieben Jahre außer Kraft gesetzt worden. Die verbleibenden Hochschulen haben Personal aus den aufgelösten Einrichtungen aufnehmen und integrieren müssen. Neuberufungen waren nur als Ausnahmen möglich. Die Fächer- und Angebotsstruktur ist teilweise verzerrt. Ungleichgewichte können erst zwischen 1995 und 2006 im

notwendigen Umfang korrigiert werden. Mit der Umschichtung ging ein beispielloser Personalabbau einher. Verfügten die Hochschulen 1975 noch über 1947 Stellen, reduzierte sich diese Zahl auf nun 1106,5. Das bedeutet einen Aderlaß von 43,2% – eine wahrlich einmalige Einsparquote!...

Bei der Lehrerbildung interessieren nicht nur die Inhalte; in der gegenwärtigen Depression sind die staatlichen Prognosen des zukünftigen Lehrbedarfs mindestens so wichtig... Um es ganz deutlich zu sagen: Die Verbesserung der Arbeitsmarktsituation ist der Schlüssel für die Beendigung der Krise an den Pädagogischen Hochschulen.

Eines möchte ich an dieser Stelle nicht verhehlen. Aus den zurückliegenden Erfahrungen und aus der unsicheren Gegenwart ziehe ich einen weiteren Schluß: Zwar sollten die Pädagogischen Hochschulen an der Lehrerbildung festhalten; etwas anderes ist nicht möglich, weil sie traditionell auf diese Rolle festgelegt sind und ihre Identität dadurch bestimmt wird. Aber die Kollegen wissen: Es wird nie wieder so werden, wie es in den siebziger Jahren war. Wer sich institutionell allein von der Lehrerbildung abhängig macht, wird aus den systemgefährdenden Schwankungen, aus dem ständigen Auf und Ab nicht herauskommen. Pädagogische Hochschulen müssen mehr anbieten, müssen sich breiter orientieren als bislang. Das tun sie bereits. Zu erinnern ist an die Verankerung des Diplomstudiums in Erziehungswissenschaft, an die zahlreichen Erweiterungsstudien von EDV/Informatik über Ethik bis hin zur Museumspädagogik. Nicht zuletzt ist zu verweisen auf die intensiven Bemühungen in der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie an das Kontaktstudium Erwachsenenbildung und an die Entwicklung eines Seniorenstudiums...

Diesen Kurs werden die Pädagogischen Hochschulen weiterfahren. Für uns steht fest: Aufgrund der demographischen Entwicklung – Stichwort: Verschiebung des Altersaufbaus – sowie des Zwangs zum lebenslangen Weiterlernen müssen wir über die Grenzen von Schule hinaus denken und entsprechende Angebote entwickeln. Andragogisches Wissen und Können muß angeboten und verfügbar gemacht werden, von dem für uns zentralen Gebiet der Lehrerfort- und -weiterbildung über die Bereiche Arbeit und Beruf, Kultur und Freizeit bis hinein in die grenzüberschreitende internationale Dimension. Dabei sind neue Lehr- und Lernformen vom Fernstudium über das Kontaktstudium bis zu Diplomaufbaustudiengängen zu entwickeln und zu erproben..."

FRIEDHELM ARNING: Entwicklungsperspektiven der BREMER Lehrerausbildung

„... Die Frage nach den Entwicklungsperspektiven der Lehrerausbildung ist in BREMEN z. Zt. von besonderer Aktualität. Zum einen hat eine Landesstudienreformkommission „Deutsch“ ihre Empfehlungen vorgelegt, die sie mit dem Auftrag des Senators erarbeitet hat, zugleich ein verändertes Gesamtkonzept für die Lehrerausbildung zu entwickeln. Die wesentlichen Änderungsvorschläge dieser Empfehlungen lassen sich kurz wie folgt zusammenfassen:

- Auflösung des integrativen Lehrerausbildungskonzepts und statt dessen eine eindeutige Trennung zwischen einem lehramtsunspezifischen fachwissenschaftlichen Ausbildungsteil und einem lehramtsspezifischen erziehungswissenschaftlichen-fachdidaktischen-schulpraktischen Ausbildungsteil.
- Stärkung einer fachwissenschaftlich-systematischen Ausbildung, identisch mit der jeweiligen Magister- oder Diplomausbildung.
- Aufteilung des Studiums in Grund- und Hauptstudium.
- Reduzierung des Projektstudiums auf ein, nur noch im lehramtsspezifischen Ausbildungsteil angesiedeltes Projekt im Hauptstudium.
- Reduzierung des Praxisanteils auf eine Unterrichtseinheit, wahlweise in einem der beiden gewählten Fächer.
- Verdoppelung der Zahl der qualifizierten Leistungsnachweise.

Zum anderen, und das paßt genau zu den Empfehlungen der Studienreformkommission „Deutsch“, sieht der neue Hochschulgesamtplan für das Land BREMEN einen Umbau der Universität vor, weg von einer überwiegend geistes- und sozialwissenschaftlich orientierten Lehrerausbildungsstätte hin zu einem regionalen Entwicklungsinstrument mit ausgebauten Natur- und Ingenieurwissenschaften auf einem Niveau von insgesamt 220 Hochschullehrerstellen. Dies führt in den nächsten Jahren nahezu ausschließlich in den Bereichen zu einem überproportionalen

Abbau wissenschaftlichen Personals (Halbierung), die bis jetzt unmittelbar oder mittelbar mit der Lehrerbildung befaßt waren. Damit erzwingt auch die kürzer werdende Personaldecke bei z. T. gleichzeitiger Entwicklung neuer Studienangebote eine Aufgabe des integrativen Lehrerbildungsmodells.“

Konfrontierte SCHWARKS Bericht mit der überregional wenig bekannten Lage der Pädagogischen Hochschulen in BADEN-WÜRTTEMBERG, interessierte ARNINGS Beitrag über BREMEN vor allem vor dem Hintergrund integrativer, projektorientierter bremischer Lehrerbildungstraditionen.

Beide Berichte liegen indessen eindeutig im länderübergreifend festzustellenden bildungspolitischen Trend der Anpassung der Lehrerbildungskapazitäten an den langfristig niedrigen Bedarf der Kultusminister – einem bildungspolitischen Trend übrigens, dem JOHANNES WILDT und TASSILO KNAUF zwar mit besonderem Blick auf die nordrhein-westfälische Entwicklung, aber in weitgehender Übereinstimmung mit den Argumenten der übrigen Referenten nicht allein mangelnde Berücksichtigung der Qualitätsprobleme einer Lehrerbildung vorwerfen, sondern dessen Planungsgrundlagen sie bezüglich ihrer Solidarität auch zurecht bezweifeln: „Es kann nicht angehen, die derzeitige Nachfrage nach Studienplätzen in einzelnen Lehramtsstudien zum Planungsmaßstab zu machen. Die Hochschulen würden in eine neue Überlast in der Lehrerbildung hineingedrängt, wenn die absolute Zahl der Studierenden und der Anteil von Studierenden in Lehramtsstudiengängen unterschätzt würden:

- Zweifel müssen angemeldet werden, daß sich die Studienanfängerzahl auf dem geschätzten Niveau von 65% aller Studienberechtigten einpendeln wird. Auch wenn die Übergangsquoten der siebziger Jahre nicht mehr erreicht werden, ist diese Schätzung angesichts der Studienberechtigten, die nach einer Phase der Berufstätigkeit bzw. Berufsausbildung in die Hochschule drängen, auch in Zukunft zu niedrig angesetzt. Die quantitativen Annahmen in der Entwicklungsplanung sind in sich selbst widersprüchlich, wenn auf der einen Seite von 65% Übergangsquote ausgegangen wird, die regionalen Ausschöpfungsquoten jedoch samt und sonders höher liegen (am niedrigsten! mit 68% in KÖLN).
- Trotz sektoraler Arbeitsmarktengpässe spricht alles dafür, daß ein Studium auch in Zukunft vergleichsweise günstige Arbeitsmarktchancen eröffnet und die Hochschulbildung attraktiv bleiben wird. Es ist wahrscheinlich, daß auch die Attraktivität des Lehramtsstudiums steigen wird, wenn wieder Einstellungen im Bereich des Kultusministers erfolgen. Je weiter die notwendigen Einstellungen hinausgeschoben werden, um so steiler wird die Nachfragekurve zu einem späteren Zeitpunkt ansteigen...
- Nachfragesteigerungen werden sich zudem aus dem erwähnten steigenden Bedarf nach Lehrerfort- und -weiterbildung an den Hochschulen ergeben. Durch vorschnelle Entscheidungen darf der tatsächlichen Nachfrageentwicklung nicht vorgegriffen und künftige Entwicklungspfade, die dem derzeit beobachtbaren Trend zuwiderlaufen, nicht verbaut werden“. (WILDT/KNAUF 1988, S. 18).

Beide länderspezifischen Berichte lassen desweiteren erkennen, welch inhaltlicher Druck auf den Lehrerbildungsstrukturen wie auch auf den sie tragenden Institutionen lastet. Teils, um die differenzierten und spezialisierten Lehrerbildungsstrukturen im Interesse der Absolventen inhaltlich flexibler gegenüber neuen Bedarfslagen des Arbeitsmarktes zu gestalten, teils, um die eigenen institutionellen Strukturen in Lehre

und Forschung auf eine breitere Basis zu stellen, werden Zusatzangebote, Aufbau- und Kontaktstudiengänge entwickelt, aber auch überkommene inhaltliche Strukturen der Lehrerbildung verändert oder gar aufgehoben. Die internen institutionellen Entscheidungsprozesse bezüglich solcher Entwicklungen verlaufen in der Regel konfliktuell, aber der immense Druck der gesellschaftlichen wie auch der Fachöffentlichkeit, die über *Entprofessionalisierung* bzw. *Polyvalenz* der Lehrerbildung oder eine *Erweiterte Professionalität der Lehrer* (vgl. HABEL 1986 u. 1987) diskutiert, ist nicht zu verkennen.

Die Konflikte resultieren sicherlich einerseits aus dem Faktum, daß umstritten ist, wo die Grenzen bzw. Möglichkeiten einer inhaltlichen Flexibilisierung von Lehramtsstudiengängen liegen (vgl. BADER/HABEL/v. LÜDE 1987). Andererseits ist unverkennbar, daß die inhaltliche Lage der professionalisierten Lehrerbildung insgesamt nicht einheitlich eingeschätzt wird, was zwangsläufig Kontroversen herausfordert. Die Beiträge von HANS-ERICH WEBERS und HANS GÜNTHER HOMFELDT repräsentieren aus ganz unterschiedlichen Perspektiven solche qualitativen Einschätzungen.

HANS-ERICH WEBERS: Zur Kritik des Qualifikationskonzepts nordrhein-westfälischer Lehrerbildung

„Mit der Bekanntmachung der Neufassung der ‚Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen‘ (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) am 18. 11. 1985 kann die Neuordnung der Lehrerbildung in NORDRHEIN-WESTFALEN, 1974 mit der 1. Fassung des Lehrerbildungsgesetzes (LABG) eingeleitet, als abgeschlossen gelten ... (Diese) Neuordnung der Lehrerbildung erbrachte u. a. als Ergebnis:

1. die Vereinheitlichung der institutionellen Zuständigkeiten sowohl in der 1. als auch in der 2. Phase (Zusammenführung von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten/Gesamthochschulen; Auflösung schulformspezifischer Seminare zugunsten von Gesamtseminaren);
2. zweiphasige Ausbildung mit einheitlicher Dauer der zweiten Phase (zweijähriges Referendariat für alle Lehrämter);
3. Schulstufen- anstelle von Schulformbezug der Lehrbefähigungen (P-/SI-/SII-Lehrämter);
4. Berufsfeld- und Berufstätigkeitsbezug im Studium (Erziehungswissenschaftliches Studium für alle Lehrämter (ESL)/Didaktik/Schulpraktische Studien);
5. horizontale und vertikale Differenzierung der Studiengänge nach Studienabschnitten (Grund-/Hauptstudium) sowie nach Studienbereichen und -teilgebieten innerhalb der Fachstudiengänge mit zahlreichen Pflicht- und Wahlpflichtfestlegungen.

Zum ersten Mal in der Geschichte der Lehrerbildung liegt (damit) in NRW ein „Gesamtpaket“ mit Lehrerbildungsgesetz, Lehramtsprüfungsordnung, Studienordnungen für jeden Fachstudiengang und Studienplänen vor. Gerade weil die Geschlossenheit dieses ‚Gesamtpakets‘ geeignet ist, den Eindruck konzeptioneller Konsistenz in Hinsicht auf die berufspraktischen Erfordernisse der verschiedenen Lehrämter zu erwecken, lohnt ein genauerer Blick auf

- wesentliche Strukturmerkmale des LABG-/LPO-Konzepts
- dessen Ausdifferenzierung in Studienordnungen und Studienplänen durch die Hochschulen
- deren Realisierung im Studienbetrieb,

und zwar aus der Perspektive der Studierenden, die im Studium für ein Lehramt neben zwei (SI-/SII-Studium) oder drei (P-Studium) Fachstudiengängen den weiteren Studiengang für das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft zu absolvieren haben. Unter diesem Blickwinkel wird erkennbar, daß das Ausbildungskonzept, wie es in Studienordnungen und Studienplänen ausdifferenziert ist, im Nebeneinander fachlicher Studiengänge kaum mehr organisierbar, geschweige denn studierbar ist. Auf dieser Beurteilung gründet meine zentrale These:

Die Entwicklung der Lehrerbildung in NRW seit 1974 kann keineswegs angemessen mit dem Begriff ‚Professionalisierung‘ charakterisiert werden, zumindest dann nicht, wenn dazu diejenigen

Kriterien herangezogen werden, die die berufssoziologische Literatur bereitstellt (vgl. u.a. DAHEIM 1973; DEWE/OTTO 1984; LOSER/TERHART 1986). Vielmehr folgt die Lehrerbildung in NRW einem technokratisch gewendeten Verwissenschaftlichungskonzept, das einen komplexen Ausbildungszusammenhang in eine möglichst große Vielzahl fachlich repräsentierter Wissensbestandteile auflöst, die sich im Ausbildungszusammenhang prinzipiell beliebig einander zuordnen, und dies um so deutlicher, je weiter die Ausdifferenzierung der für die Ausbildung relevanten Wissensgebiete getrieben ist und zugleich deren Repräsentanz im Ausbildungszusammenhang als unverzichtbar erachtet wird.

In diesem Sinn ist das Verwissenschaftlichungskonzept der NRW-Lehrerbildung – selbst in seinem technokratischen Zuschnitt! – keineswegs ausschließlich der ‚Außensteuerung‘ durch den Staat, sondern gleichermaßen der ‚Innensteuerung‘ durch die Hochschulen geschuldet. Das Interesse des Staates an landeseinheitlicher Durchgliederung der Lehramtsstudiengänge – unter welchen ‚Rationalisierungs‘-Gesichtspunkten auch immer – traf sich in NRW mit dem Interesse der Hochschulen, die fachdisziplinäre Struktur der Einzelwissenschaften möglichst umfassend in den von diesen verantworteten Studiengängen repräsentiert zu wissen...“

HANS GÜNTHER HOMFELDT: Formen pädagogischer Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung

„Pädagoge werden heißt, sich auf den Weg zu machen, sich auf einen Prozeß persönlicher Entfaltung und Entwicklung einzulassen, der durch Hochschule und Wissenschaft gefördert und gefordert wird. Es ist ein Prozeß, der sich ohne aktive Beteiligung des lernenden Subjekts nicht vollziehen kann. Der Pädagoge arbeitet mit seiner Person, und das setzt Arbeit an seiner Person voraus (vgl. SCHIEK 1982, S. 51), auch in Form biographischer Reflexion (vgl. GUDJONS u. a. 1986). Die Entwicklung der Persönlichkeit vollzieht sich in einer pädagogischen Praxis. Dies kann eine hochschulische, aber auch außerhochschulische Praxis sein. Wissensvermittlung allein begründet noch nicht die erwünschte Kompetenz. Vielmehr läßt sie sich erst in einem kontinuierlichen Zusammenhang von Praxis und Theorie resp. Handeln und Erkennen bilden. In bezug auf den Pädagogen stelle ich immer wieder voller Verblüffung fest: Ich kann mir kaum einen anderen Beruf vorstellen, in dem so wenig das in der Ausbildung aufgebaut wird, was in der Berufsausübung verlangt ist: Einfühlungsvermögen, Wahrnehmen, Verstehen, Kritikfähigkeit, Reflexivität. Diese Fähigkeiten werden entweder vorausgesetzt oder sind privat zu erwerben. Einer selbstreflexiven Pädagogik geht es darum, sie zu entwickeln, sie in ihrer wissenschaftlichen Ausformung zum Gegenstand zu nehmen. In ihr werden die praxisbeteiligten Subjekte zum Lerngegenstand. In möglichst ganzheitlichen Lebensvollzügen lernt der Pädagogikstudierende seinen eigenen Bildungsprozeß zu reflektieren und aktiv zu gestalten...“

Für (den) Entwicklungsverlauf (dieses pädagogischen Lernwegs) habe ich in den zurückliegenden 10 Jahren in zwei Praxis-Theorie-Projekten zunehmendes Interesse gewonnen: In einem Hauptschulprojekt (HOMFELDT/KÜHN 1981, BAYER u. a. 1984) und einem hochschulpädagogischen Projekt (HOMFELDT u. a. 1983, SCHULZ 1984). Wir haben in diesen Projekten, in denen es u. a. darum ging, von einer laufenden Praxis her denken zu lernen und sich Erfahrungswissen anzueignen, festgestellt, daß trotz aller situativ bedingten Einmaligkeit von Praxis und persönlicher Unverwechselbarkeit jeder Lernweg Formen aufweist, die auch auf den Wegen anderer Lernender auffindbar sind. Diese Formen haben wir in Beispielen aus dem Hochschulprojekt und hochschulpädagogischen Projekt herausgearbeitet. U. a. haben wir herausgefunden, daß diese Formen in einem inneren Bezug zueinander stehen und pädagogisches Wachsen dokumentieren, daß der Lernweg krisenhaft verläuft und gebrochen. Nicht selten hört er in einem frühen Stadium unversehens auf, oder der Pädagogiklernende bleibt sehr lange in ihm.

Wir nennen die Formen:

- Nicht-Teilnahme
- Betroffenheit/Interesse artikulieren
- Animieren
- Strukturieren
- Erfahren.

Ich gehe davon aus, daß diese Formen möglicherweise in anderen Projekten bei anderen Projektleitern variieren können und auch weitere Formen hinzufügbare sind. Vor allem geht es mir darum, die Krise in der Lehrerbildung so zu nutzen, daß wir den Blick auf nicht-etablierte

Denkwege lenken, in der Hoffnung, praktische Impulse auszulösen. Die von mir benannten fünf Formen sind in ihrer Reihung nicht linear zu denken, am besten als Zirkel; denn jede Form hängt mit den anderen zusammen, ja ist in ihr aufgehoben...

Ich will eine knappe Zusammenfassung zu den vorgestellten Formen pädagogischer Qualifizierung geben.

- Der praktische Prozeß pädagogischer Qualifizierung durchläuft eine Folge komplexer werdender Formen. Das Überspringen einer Form ist nur auf Kosten des Subjekts, d. h. zu Lasten der Komplexität und Differenziertheit seines Qualifikationsstandes möglich.
- Der pädagogische Qualifizierungsprozeß vollzieht sich diskontinuierlich und krisenhaft. Das Hineinwachsen in eine neue Form setzt jeweils die Entstrukturierung von Gewißheiten und Gewohnheiten, die Wiederherstellung von Offenheit für neue Erfahrungen voraus.
- Die Auseinandersetzung mit einer neuen Lebens- und Lernsituation, auch mit ihrer Vergangenheit, ist die Bedingung und immer wieder neu einzuholende Voraussetzung für eine reflexiv gestaltete pädagogische Qualifizierung. Der pädagogische Qualifizierungsprozeß ist so auch immer biographisch fundiert.
- Die hochschulische Ausbildung in Pädagogik ist bislang kaum pädagogische Ausbildung. Sie fördert kaum pädagogisches Erkennen.
- Eine Lehrerausbildung in der Krise bietet Möglichkeiten zu einer qualitativen Erneuerung. In bezug auf Ausbildung hieße das für Hochschullehrer zu lernen, daß die Pädagogiklernenden die Mitte im Lernfeld bilden, die Sache aber das Mittel ist. Gegenstand des hochschulischen Lehr-Lerngeschehens sind dann die Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse, kurz Bildungsvorgänge in der laufenden Praxis. Praktika und ihre Aufgaben sind ganz neu zu überdenken, ebenso das Studium des Fachdidaktikers. Weitere Überlegungen dazu sprengen jedoch hier den Rahmen. Es ließe sich darüber nachdenken, welche Ansprüche sich an Pädagogik als Praxis und Wissenschaft ergeben (vgl. dazu HOMFELDT/SCHULZ 1988).

Die Beiträge von WERNER HABEL und MANFRED BAYER thematisieren ebenfalls Fragen der Qualität der Lehrerausbildung. Sie beziehen sich dabei auf gegenwärtig grundsätzlich kontroverse Positionen. HABEL diskutiert die im Beitrag SCHWARKS mit angesprochene, aber auch schon von anderen (vgl. u. a. NEUMANN/OELKERS 1982 u. 1984) behandelte prinzipielle Infragestellung der „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerausbildung. Er plädiert in diesem Zusammenhang entschieden für die Aufrechterhaltung einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung und schlägt für die Bearbeitung dieser professionstheoretisch bedeutsamen Frage eine differenzierende Behandlung der bildungstheoretischen und wissenschafts- bzw. hochschuldidaktischen Problemkomplexe vor. Ein solches Vorgehen würde es seiner Meinung nach auch erlauben, kritisch-konstruktive Beiträge zur gegenwärtigen Situation der professionalisierten Lehrerausbildung, wie z. B. die von WEBERS und HOMFELDT, produktiv zu integrieren (vgl. HABEL 1988).

Während die Professionalisierung der Lehrerausbildung für BAYER grundsätzlich außer Frage steht, bleibt für ihn die Frage nach den internen qualitativen Strukturen dieser Professionalisierung virulent. Seine Konzeption einer *Erweiterten Professionalität* der Lehrer geht dabei aus von den gegenwärtig wieder breit diskutierten Entwürfen einer „gemeinwesenorientierten Schule“.

MANFRED BAYER: *Gemeinwesenorientierte Schulen – eine Herausforderung zur Erweiterung professioneller Handlungskompetenz von Lehrern in Zusammenwirken mit außerschulischen Berufsgruppen*

„... Schulprojekte und Modellversuche an nordrhein-westfälischen Schulen, wie sie beispielsweise zur Berufswahlvorbereitung und zur Beratungs- und Orientierungshilfe beim Übergang in die Berufsausbildung in Duisburg und anderen Städten des Ruhrgebiets durchgeführt wurden, haben zur konzeptionellen Weiterentwicklung des projektorientierten Unterrichts zu einer gemeinwesen-

orientierten Öffnung bis zum konkreten Lernortverbund mit Einrichtungen der Jugendhilfe, der Jugendberufshilfe, der Berufsberatung, der Ausbildungsbetriebe und Kammern sowie mit den freien Trägern von Gemeinwesenprojekten wertvolle Beiträge geleistet. Zugleich wurde aber auch die Einbeziehung der außerschulischen Sozialisationsprozesse in die pädagogischen Aufgaben der Sekundarschulen als notwendig erkannt; besondere Bedeutung wurde den informellen Bildungseinflüssen auf das schulische Leistungs- und Sozialverhalten der Jugendlichen während der authentischen Begegnungen mit der beruflichen Realität zugesprochen.

Die curriculare und institutionelle Öffnung einer Schule für die jeweiligen strukturellen Merkmale des umgebenden Gemeinwesens knüpfte folgerichtig an diese Entwicklung zu einer stärkeren Einbeziehung der umgebenden Arbeits- und Lebenswelt in das Schulleben an, indem sie die herkömmlichen Tätigkeitsfelder der Schule im Bereich der formalen Bildung um zentrale Aufgaben nicht-formaler Bildungsarbeit der Gegenwart ergänzt bzw. erweitert. Hierfür bietet die konkrete Lebenssituation der Schüler im spezifischen soziokulturellen Umfeld, z.B. einer Hauptschule, mannigfache Ansätze für eine Einbeziehung von Aktivitäten der betreffenden Jugendlichen in ‚ihrem‘ Stadtteil, ‚ihrem‘ Freundeskreis als wichtiges außerschulisches Erfahrung- und Handlungsfeld.

Mit den bekannten Tätigkeitsfeldern der Schule, denen sich Lehrer im Bereich von formaler Bildung und Erziehung auch weiterhin zu widmen haben, sollen nunmehr auch gemeinwesenpädagogische Aufgabenfelder im nicht-formalen und informellen Bildungs- und Sozialisationsbereich verbunden werden, die das Bildungsangebot je nach den besonderen soziokulturellen Lebenslagen der betroffenen Hauptschüler einerseits und den lokal- bzw. regionalspezifischen Sozialisationsbedingungen im Schulumfeld andererseits sinnvoll ergänzen. Hierzu können Lehrer, Schüler und Eltern jeder Schule ihre Wahl hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der funktionalen Ziele der gemeinwesenorientierten Aufgabenstellung in freier Vereinbarung selbst treffen und hierfür gemeinsame Planungs- und Entwicklungsinitiativen ergreifen...“

Diese hier von BAYER dargestellte sich gegenwärtig abzeichnende Entwicklung zur „gemeinwesenorientierten Schule“ kann verstanden werden als eine Herausforderung für die Lehreraus- und -fortbildung im Hochschulbereich, die seit den sechziger Jahren in mühsamer Aufbauarbeit entwickelten Studienstrukturen in allen lehramtsrelevanten Fächern nicht durch staatliche Steuerungsmaßnahmen zerstören zu lassen, sondern im Gegenteil: sie mit dem Ziel der Erweiterung pädagogischer, kultureller und sozialer Handlungskompetenz von Lehrern ebenso wie von allen übrigen Pädagogen weiterzuentwickeln und mit einer neuen Qualität auszustatten – im Sinne einer wissenschaftlichen Professionalisierung als öffentliche Aufgabe.

Literatur

- ARNING, F.: Darstellung der gegenwärtigen Situation der Lehrerbildung an der Universität Bremen, Typoskript, 10 S., Bremen 1988.
- BADER, R/HABEL, W./V.LÜDE, R.: Läßt sich die berufliche Flexibilität angehender Lehrer erhöhen?, in: BADER, R. u. a. (Hrsg.): Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes, Frankfurt 1987, S. 47–60.
- BAYER, K. A. u. a.: Lernen im Lebenszusammenhang, Stuttgart 1974.
- BAYER, M.: Gemeinwesenorientierte Schulen – eine Herausforderung zur Erweiterung professioneller Handlungskompetenz von Lehrern in Zusammenwirken mit außerschulischen Berufsgruppen, Typoskript, 13 S., Duisburg 1988.
- DAHEIM, H.: Professionalisierung. Begriff und einige Makrofunktionen, in: ALBRECHT, G. u. a. (Hrsg.): Soziologie, Opladen 1973, S. 232–249.
- DEWE, B./ORTO, H.-U.: Professionalisierung. In: EYFERTH, H. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Darmstadt 1984, S. 775–811.
- GUDJONS, H. u. a.: Auf meinen Spuren, Hamburg 1976.
- HABEL, W.: Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Lehrerbildung, in: NDS-Extra: Hochschule (1987), S. 6.

- HABEL, W.: Lehrer 2000 – Erweiterte Professionalität, in: NDS 1/1987, S. 12–14.
- HABEL, W.: Von der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Lehrerbildung, Typskript, 16 S., Dortmund 1988.
- HOMFELDT, H.G./KÜHN, A.: Klassenfahrt. Wege zu einer pädagogischen Schule, München 1981.
- HOMFELDT, H.G./SCHULZ, W./BARKHOLZ, U.: Student sein – Lehrer werden? Selbsterfahrung in Studium und Beruf, München 1983.
- HOMFELDT, H.G./SCHULZ, W.: Formen pädagogischer Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung, Typskript, 21 S., Flensburg 1988.
- LOSER, F./TERHART, E.: Lehrerbildung und Lehrerarbeitslosigkeit: „Professionalisierung“ als Problem. In: Bildung und Erziehung 39 (1986), S. 255–262.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Zurück zur alten Lehrerbildung? In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 181–192.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 229–252.
- SCHIEK, G.: Zur Rückeroberung der Subjektivität. Frankfurt 1982.
- SCHULZ, W.: Pädagogische Qualifizierungsprozesse von Lehrerstudenden in der Studieneingangsphase. Frankfurt 1984.
- SCHWARK, W.: Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern?, Typskript, 14 S., Freiburg 1988.
- WEBERS, H.-E.: Zur Kritik des Qualifikationskonzepts nordrhein-westfälischer Lehrerbildung, Typskript, 7 S., Bielefeld 1988.
- WILDT, J./KNAUF, T.: Qualität der Lehrerbildung steht auf dem Spiel, in: NDS 4/1988, S. 16–20.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. MANFRED BAYER, FB 2 der Universität/Gesamthochschule Duisburg, Bürgerstr. 15, 4100 Duisburg.
 Dr. WERNER HABEL, Blenkerweg 18, 4600 Dortmund 30

IV. Außerschulische Erziehung und Bildung

GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSHINKEN, HEIKE NOLTE,
RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID
VOLKMER, JÖRG WILL

Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen

Ein Arbeitsgruppenbericht

Im Rahmen dieser Arbeitsgruppe wurden in acht Beiträgen Untersuchungen vorgestellt und diskutiert, die der Frage nach den sozialen Auswirkungen eines erweiterten Medienangebotes auf Kinder, Erwachsene und ältere Menschen nachgehen. Methodisch verbinden alle Projekte quantitativ-statistische Verfahren mit unterschiedlich stark gewichteten qualitativen Elementen (Intensivinterviews, Problemzentrierte Interviews, Beobachtungen u. a.). Auf diese Weise soll eine anschauliche und zugleich differenzierte Analyse möglicher Auswirkungen ausgewählter Informations- und Kommunikationstechnologien auf den Lebensalltag erfolgen. Die Projekte bleiben jedoch nicht auf der Erklärungsebene stehen. Vielmehr ist in allen Projekten die Bearbeitung sozial- und medienpädagogischer Aspekte ein wichtiger Bestandteil. So werden konkrete Modelle pädagogischen Umgangs mit den Neuen Medien vorgestellt. Die drei Projekte gehören zur wissenschaftlichen Begleitung des Kabelpilotprojektes Dortmund; zwei von ihnen werden im Rahmen des Programms „Mensch – sozialverträgliche Technikgestaltung“ in Nordrhein-Westfalen gefördert. Im folgenden werden zentrale Aspekte und Ergebnisse der jeweiligen Projekte zusammenfassend dargestellt.

Informatisierungstendenzen im Alltag von Vorschulkindern (TIETZE, HÖLTERSHINKEN & PEEK)

Das Projekt „Neue Medien im Alltag von Kindergartenkindern“ wird als kooperatives Vorhaben an den Universitäten Münster und Dortmund durchgeführt. Das Vorhaben geht davon aus, daß die gegenwärtigen informationstechnischen Entwicklungen sich nicht nur auf die Arbeitswelt, sondern nachhaltig auf die Alltagswelt, insbesondere auf die von Kindern auswirken.

Die Untersuchung hat zum Ziel, Grundlagenwissen über neue (elektronische) Medien im Alltag von Vorschulkindern beizusteuern, um so zu einer Versachlichung der pädagogischen Diskussion beizutragen, sowie Ansatzpunkte für Interventionen zu identifizieren und im Sinne eines Betroffenenansatzes im pädagogischen Handlungsfeld des Kindergartens zu erproben. Sie gliedert sich in zwei Teilstudien, die in den beiden Hauptsozialisationsfeldern des Vorschulkindes, Familie und Kindergarten, durchgeführt werden.

Zum einen handelt es sich um eine Befragung von etwa 600 Müttern zu Alltag, Lebens- und Mediensituation ihrer drei bis sechs Jahre alten Kinder in unterschiedlichen sozial-ökologischen Lebensräumen, ergänzt durch Tagebuchprotokolle für die Kinder, zum anderen um eine Befragung von 230 Erzieherinnen aus Kindergärten in denselben

Einzugsbereichen, in denen die Mütterbefragung durchgeführt wurde, wobei medienpädagogische Problemwahrnehmungen und Handlungsstrategien der Erzieherinnen im Mittelpunkt stehen. Ergänzt werden beide Teilstudien durch qualitative Interviews. Unmittelbar geknüpft an die Erzieherinnenbefragung ist als dritter Schwerpunkt die Durchführung medienpädagogischer Arbeitsgemeinschaften.

Im folgenden werden mit Bezug auf die Mütterbefragung einige ausgewählte Ergebnisse zu einem Teilaspekt kindlicher Mediennutzung, der Fernsehnutzung, vorgestellt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, inwieweit die kindliche Fernsehnutzung von der ökologischen Variable „Verkabelungsgrad“ (terrestrische Versorgung, Versorgung im Rahmen der normalen Breitbandverkabelung der Deutschen Bundespost mit erhöhtem Programmangebot sowie Versorgung im Rahmen des Kabelpilotprojektes Dortmund mit zusätzlichem, speziellen Programmangebot) abhängt. Mit Bezug auf die Erzieherinnenbefragung wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich deren medienspezifische Problemwahrnehmung in den so definierten Medienräumen unterscheiden.

Ein Mittelwertvergleich der Fernsehnutzung nach den drei Verkabelungsgraden ergibt eine klare Rangfolge: Am höchsten ist die Fernsehnutzung bei Kindern mit angeschlossenen Haushalten im Kabelpilotprojekt Dortmund, gefolgt von Kindern aus Haushalten mit einem Anschluß an das normale Breitbandkabelnetz und Kindern mit terrestrischer Fernsehversorgung. Dieses Ergebnis ist stabil über alle drei Indikatoren, mit denen die Fernsehnutzung erfaßt wurde (Tagebuchprotokolle, retrospektive Erfassung im Mütterinterview für „gestern“, Fernsehen während der letzten Woche).

Das Muster der Tagesverlaufskurven, d.h. der Fernsehnutzung im Tagesablauf der Kinder, fällt für die drei Gruppen ähnlich aus. Die Zunahme des Fernsehkonsums bei Kindern mit normalem Kabelanschluß und Anschluß im Kabelpilotprojekt schlägt sich hauptsächlich in einer Erhöhung und Verbreiterung des vorabendlichen Nutzungsgipfels nieder. Letzteres bedeutet, daß der ohnehin für alle Kinder gegebene Nutzungsgipfel während des Vorabendprogramms hier deutlich früher beginnt und später endet.

Entsprechend dem konzeptionellen Ansatz der Untersuchung wird die Fernsehnutzung im Alltag des Kindes als multifaktoriell bestimmt betrachtet. Dabei werden drei Bedingungsbereiche angenommen: familiäre Bedingungen, Bedingungen des sozialen Netzwerks, in das Kind und Familie eingebettet sind, sowie administrativ geplante ökologische Bedingungen des Umfeldes. Zu letzterem Bereich ist die Variable „Verkabelungsgrad“ zu rechnen. Um zu prüfen, inwieweit dem Verkabelungsgrad ein eigenständiger Einfluß auf die Fernsehnutzung zugeschrieben werden kann und welches Gewicht den angenommenen Bedingungsfaktoren zukommt, wurden Regressionsanalysen mit einem Satz von Prädiktoren aus allen drei Bedingungsbereichen gerechnet. Bei rund 25% erklärter Kriteriumsvarianz zeigt sich ein eigenständiger und substantieller Effekt des Verkabelungsgrades auf die kindliche Fernsehnutzung. Neben dem Verkabelungsgrad erweisen sich auch andere ökologische Bedingungen (Kindergartenbesuch) sowie Bedingungen des familialen Netzwerkes und besonders familiäre Bedingungen (Fernsehnutzung, Bildungsstatus der Mutter) als bedeutsame Einflußgrößen.

Bezogen auf Interventionsmöglichkeiten zur Beeinflussung des kindlichen Fernsehkonsums deuten die Ergebnisse auf Ansatzmöglichkeiten innerhalb der Familie (Eltern-

bildung) ebenso hin wie auf Beeinflussungsmöglichkeiten über soziale Netzwerkbedingungen und politisch zu verantwortende Maßnahmen und Angebote im ökologischen Umfeld. In jedem Fall wäre es verkürzt, einseitig Eltern und Familien die Verantwortlichkeit zu überlassen.

Um mögliche unterschiedliche Problemsichten von Erzieherinnen im Hinblick auf neue Medien und deren Nutzung durch Kinder in Abhängigkeit vom Verkabelungsgrad zu identifizieren, wurde die Erzieherinnenstichprobe in drei Gruppen aufgebrochen: Erzieherinnen, die im Einzugsbereich des Kabelpilotprojekts Dortmund arbeiten, Erzieherinnen aus Kindergärten mit normal breitbandverkabeltem Einzugsbereich, Erzieherinnen in terrestrisch versorgten Regionen.

In faktorenanalytisch gewonnenen Einstellungsdimensionen zu Neuen Medien und Informationstechnologien zeigt sich, daß die Erzieherinnen aus dem Kabelpilotprojekt stärker als die beiden anderen Erzieherinnengruppen dazu tendieren, sich mit Neuen Medien auseinanderzusetzen, Computer in ihrem Arbeitsfeld aber stärker ablehnen, besonders wenn es um den Umgang mit Kindern geht, im übrigen den Neuen Medien durchaus kommunikationsfördernde Wirkungen zuschreiben. Im Hinblick auf die konkrete pädagogische Arbeit im Kindergarten wird den Neuen Medien von den Erzieherinnen im Kabelpilotprojekt tendenziell mehr Zurückhaltung entgegengebracht als von den beiden anderen Gruppen, andererseits lehnen sie ein Konzept vom Kindergarten als „medienfreien“ Raum stärker ab. Sie tendieren dazu, medienpädagogischen Fragen insgesamt eine geringere Aktualität einzuräumen als die beiden anderen Gruppen. Im Regelfall handelt es sich bei diesen Unterschieden nur um Tendenzen, die statistisch nicht signifikant sind. Darüber hinaus dürfen mögliche Gruppenunterschiede nicht vorschnell kausal interpretiert werden.

Aufschlußreich ist das Ergebnis, daß sich alle Erzieherinnen für medienpädagogische Fragen schlecht qualifiziert fühlen und weder in der Aus- noch Fortbildung hinreichende Qualifikationsangebote wahrnehmen konnten – ein Befund, der sich auch in den medienpädagogischen Arbeitsgemeinschaften bestätigte, die mit Erzieherinnen im Kabelpilotprojekt durchgeführt wurden.

Erwachsenenbildung und Neue Medien – die Auswirkungen des Kabelpilotprojekts Dortmund auf den Weiterbildungssektor (TREUMANN, SCHÄFER & VOLKMER)

Das Projekt „Erwachsenenbildung und Neue Medien“ brachte folgende Ergebnisse:

1. Die sekundäranalytische Auswertung einer repräsentativen Befragung von 1000 Haushalten im Einzugsgebiet des Dortmunder Kabelpilotprojektes unmittelbar vor Beginn des Versuchs (Nullmessung) ergab, daß je höher der Fernsehkonsum der befragten Dortmunder Bürgerinnen und Bürger war, desto weniger waren sie bereit, Fortbildungskurse und Umschulungsmaßnahmen zu besuchen oder an anderen Formen der Weiterbildung zu partizipieren.
2. Eine im Februar 1987 durchgeführte repräsentative Befragung von knapp 700 der 10000 Kabelpilotprojektteilnehmer führte unter anderem zu folgenden Ergebnissen:
 - Radio und Fernsehen werden im Bewußtsein der Bevölkerungsmehrheit nicht mit bildenden bzw. kulturellen Funktionen in Verbindung gebracht. Das Image beider

Medien ist durch Unterhaltungs-, Informations- und Servicefunktionen geprägt. Nur rund 4% der Befragten haben im letzten Jahr spezielle Bildungsangebote im Fernsehen genutzt.

- Bei den weiterbildungsaktiven Teilnehmern des Kabelpilotprojekts dagegen besteht keine Konkurrenz zwischen Bildungs- und Kulturbeiträgen der audiovisuellen Medien und dem Kursangebot der Weiterbildungseinrichtungen. Die empirischen Befunde deuten eher auf das Gegenteil hin: Bildungsbezogene Fernseh- und Hörfunksendungen besitzen für diese Bevölkerungsminderheit in gewissem Umfang durchaus ein Anregungspotential für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen.
- 68% der befragten Teilnehmer des Kabelpilotprojekts ist bekannt, daß es einen Bildungskanal „Die kluge 7“ gibt. Von 55% der befragten Dortmunder Bürger wird er allerdings nie benutzt, 24% sehen ihn selten, 13,7% schauen sich seine Sendungen gelegentlich an, und nur eine Minderheit von 4,7% schaltet den Bildungskanal häufig, d. h. mindestens einmal pro Woche ein.

3. Aufgrund der Durchführung von Intensivinterviews mit Nutzern des Bildungskanals „Die kluge 7“ lassen sich die nachstehenden Akzente setzen:

Das Konzept des Bildungskanals „Die kluge 7“, ein vielfältiges Programmangebot zu unterbreiten, das vom Schulfernsehen bis hin zu komplexen fachwissenschaftlichen Vorträgen möglichst vielen Zuschauern etwas bietet, wird von den Nutzern dieses Spartenkanals einhellig begrüßt; auch die Idee, ganze Programmblöcke zeitversetzt mehrfach zu wiederholen, stößt auf Zustimmung. Geschätzt wird von den Nutzern des Bildungskanals vor allem die Bereicherung des Programmangebots durch „reine“ Bildungsprogramme. Ein Programmangebot an Bildungssendungen zu unterbreiten, das unabhängig vom Blick auf Einschaltquoten konzipiert wird, empfinden alle Nutzer des Bildungskanals als äußerst positiv. Die Intensivnutzer des Bildungskanals sprechen sich eindeutig für die Einrichtung separater Spartenkanäle aus. Dabei sollte jeweils ein Bildungs- und Kulturkanal voneinander getrennt angeboten werden.

4. Eine leitfadengestützte Expertenbefragung von 25 Vertretern Dortmunder Weiterbildungseinrichtungen (Volkshochschulen, kirchliche, gewerkschaftliche, den Arbeitgebern nahestehende Einrichtungen sowie solche der freien Wohlfahrtspflege) ergab unter anderem diesen Befund:

Die Zahl der im lokalen Medienverbund mitarbeitenden Institutionen ist insgesamt eher gering. Zwar ist der Wille und die Bereitschaft der Weiterbildungseinrichtungen erkennbar, sich im lokalen Rundfunk zu engagieren, doch aufgrund der durchweg nicht vorhandenen finanziellen, personellen und technischen Ressourcen werden kaum Realisierungschancen für eine Beteiligung an lokalen Hörfunk- und/oder Fernsehprogrammen gesehen. Im Vordergrund eines möglichen Engagements im Rundfunk steht auf seiten der Weiterbildungseinrichtungen das Ziel, Bildungsinformation, -werbung und -animation zu betreiben.

5. Aufgrund der inhaltsanalytischen Auswertung von bildungsbezogenen Eigenproduktionen kommen wir zu folgendem Ergebnis:

Die im Bildungskanal ausgestrahlten Eigenproduktionen der Dortmunder Weiterbildungseinrichtungen zeichnen sich durch eine in hohem Maße authentische und zugleich nicht den konventionellen Sehgewohnheiten entsprechende Darstellungsweise aus.

Eine solche Form der Bildungswerbung setzt bei den Zuschauern bereits eine gewisse Aufgeschlossenheit für die angesprochene Thematik voraus. Ist diese allerdings nicht gegeben, empfiehlt sich eher die professionelle Form des Bildungsjournals im Lokalkanal, weil hier Informationen distanziert und überblicksartig verbreitet werden, die dem Zuschauer eine erste Orientierung ermöglichen.

Kabelfernsehen im Leben älterer Menschen und aktivierende Medienarbeit
(STRAKA, FABIAN, NOLTE & WILL)

Das Projekt „Ältere Menschen und neue Medien“ an der Universität Bremen hat folgende Ziele und Aufgaben:

1. die Beschreibung und Erklärung der Auswirkungen des Kabelpilotprojekts Dortmund auf die Interaktion und Kommunikation älterer Menschen auf der Verhaltens- und Bedeutungsebene (Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit);
2. die Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur aktivierenden Medienarbeit mit älteren Bürgern (Konstruktion sozialer Wirklichkeit);
3. die Durchführung eines einwöchigen Seminars mit repräsentativ ausgewählten älteren Bürgern Dortmunds im April 1988 mit dem Ziel ein Bürgergutachten zu erarbeiten, das der breiten Öffentlichkeit zugestellt wird. Auf diese Weise soll eine neue Form der Partizipation und Mitbestimmung an der Veränderung der Medienlandschaft in Nordrhein-Westfalen erprobt und praktiziert werden (Partizipation);
4. die Durchführung von zwei Workshops, in denen die in 1. bis 3. gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen Vertretern aus Wissenschaft und Altenorganisationen sowie Praktikern als Multiplikatoren vorgestellt und mit ihnen diskutiert werden (Dissemination).

Auf der Verhaltens- bzw. Nutzungsebene der repräsentativen quantitativen Studien (N = 1000, N = 2854) ergab die sekundäranalytische Studie, daß ältere Bürger sich im Nutzungsverhalten von allen anderen Altersgruppen unterscheiden.

Die qualitativen Einzelfallstudien ergaben auf der Bedeutungsebene, daß die mit problemzentrierten Befragten in unterschiedlich starker Ausprägung das Kabelfernsehen den folgenden Funktionen dient: Ersatz für Primär-Kommunikation, „Fenster zum Nahbereich“, Neue Zeitstrukturierung, Aufrechterhaltung von Alltagsrhythmus, Nacherleben eigener Vergangenheit, Unterhaltung und Entspannung.

Die aktivierende Medienarbeit als ein Teil der konstruktiven Dimension des Projekts versteht sich als ein Modell sozialverträglicher Technikgestaltung. Mit ihm soll eine neue Form der Partizipation erprobt werden. Kennzeichnend dafür ist, daß sie nicht über die oft als bürgerfern empfundenen Wege institutionalisierter Mitbestimmung – wie beispielsweise Rundfunkgeräte –, sondern *direkt* über eigene Programmbeiträge oder *indirekt* über die „Entzauberung“ der Medien und der daraus resultierenden Rückmeldung erfolgt. Direkte Partizipation erfolgt durch die Produktion von Bürgerbeiträgen für die Medien, wie dies beispielsweise auch in Offenen Kanälen praktiziert wird.

Aktivierende Medienarbeit beschränkt sich nicht auf Aktivierung während der Videoproduktion, sondern sie ist auch aktivierend bei der Vorführung der fertigen

Produkte. Es fanden Diskussionen mit Interessenten, Betroffenen und den „Machern“ über Inhalt und Form des Videofilms statt. Eine solche Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit dem Produkt kann bis zu konkreten Aktionen führen, wie andere Erfahrungen aus dem Offenen Kanal in Dortmund bestätigen. Insofern können das Medium „Videofilm“ und die Institution „Offener Kanal“ neue Gesprächsstoffe und Aktionsformen auch im Alter eröffnen und damit zur Ausdehnung und Erweiterung der Primärkommunikation führen. Damit wurde ein – wenn auch kleiner – Schritt zur Erhöhung einer Medienkompetenz geleistet, die sich durch einen kritischen und konstruktiven, instrumentell nutzenden, im Idealfall generationsübergreifenden Umgang mit Neuen Medien auszeichnet. Eine solche Kompetenz ist eine wichtige, notwendige Voraussetzung für den sozialverträglichen Umgang mit „neuen“ Technologien. Neben den damit verbundenen Risiken und Gefahren – wie sie beispielsweise aus einer vermehrten passiven Nutzung der Neuen Medien resultieren können – bieten diese Medien andererseits auch Chancen für neue Aktivitäten in der zweiten Lebenshälfte. Solche Aktivitäten müssen zudem nicht auf die hier vorgestellte Art und Form aktivierender Medienarbeit beschränkt bleiben.

Anschrift des (verantwortlichen) Autors:

Prof. Dr. GERALD STRAKA, Universität Bremen, FB 12, Bibliothekstraße, 2800 Bremen

Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

KLAUS REHBEIN

Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe

In „Die Künstler“ beschreibt SCHILLER 1789 den Menschen als „Frei durch Vernunft, stark durch Gesetze... / Herr der Natur, die deine Fesseln liebet“. Er fordert die Menschheit auf: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben – / Bewahret sie!“ Es heißt: „Menschheit“ und „Euer“, nicht: „Mensch“, „dein“ und „Bewahre“.

Gemäß Artikel 1 der UN-Deklaration „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ vom 10. 12. 1948 (vgl. DÜRIG, 1983; PODLECH, 1984) sind alle Menschen „frei und gleich an Würde und Rechten“. – Etwa zeitgleich mit SCHILLER, 1783, schließt KANT seinen Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“ mit dem Satz: „Wenn denn die Natur... den Hang und Beruf zum *freien Denken* ausgewickelt hat: so wirkt dieser allmählich zurück auf die Sinnesart des Volkes... und endlich auch sogar auf die Grundsätze der *Regierung*, die es ihr selbst zuträglich findet, den Menschen, der nun *mehr als Maschine* ist, seiner Würde gemäß zu behandeln.“ – Es heißt: „*den Menschen*“, also *den Menschen* als Gattungswesen, nicht *die Menschen* als Glieder einer Gruppe. Unter der Kategorie Würde definiert sich der Mensch als solcher, zunächst also nicht als Klassengenosse oder Träger einer Rolle, als Kind oder Elternteil, als Angehöriger einer Nation oder Rasse oder Religion. Würde aber macht, wie jedermann weiß, sich nicht aus sich selbst heraus erscheinen, sondern sie zu verwirklichen ist sie uns derart aufgegeben, daß die Befreiung zur Sittlichkeit „im Subjekt die *harte Arbeit* gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens (ist...) Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, daß der subjektive Wille selbst in sich die *Objektivität* gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die *Wirklichkeit* der Idee zu sein“ (HEGEL, § 187).

Indem die Natureinfalt und Roheit des Wissens und Willens, also die Unmittelbarkeit und Einzelheit, in die der Geist versenkt ist, weggearbeitet werde, erhalte der Geist in der Form der Allgemeinheit ein Dasein als Freiheit. In diesem Verständnis der Bildung zur Freiheit in der Form der Allgemeinheit schützt Art. 1 GG nicht nur die Würde des einzelnen Menschen, sondern schützt die Würde der Menschheit als soziales und solidarisches Prinzip und als Handlungsauftrag. Der Schutz der Würde der Allgemein-

heit umgreift die Würde des Individuums. Umgekehrt: Indem die Würde des einzelnen geschützt wird, wird immer und notwendig die Würde aller einzelnen, also die Menschheit der Menschheit, eben ihre Würde, in Gegenwart und Zukunft geschützt. Die Verletzung der Würde des einzelnen ist damit immer notwendig eine Verletzung der Würde der Menschheit. Indem die freie Entfaltung der Persönlichkeit des einzelnen notwendig und immer auf die Verwirklichung der Würde als Gattungsprinzip zielt, ist die Entfaltung der Persönlichkeit dann und nur dann frei, wenn die Freiheit des anderen durch die Verwirklichung der eigenen Freiheit nicht beschränkt wird. Hieraus ergeben sich Folgerungen für Recht und Erziehung. Wenn Art. 1 und 2 GG als vorkonstitutionelles Menschenrecht definiert werden, kann ihr geschütztes Rechtsgut nicht der einzelne Mensch, also das isolierte Individuum, sein, sondern Schutzobjekt sind die zu verwirklichende Würde und die Freiheit der Menschheit *aus Anlaß der Problemlage des Einzelfalles*. Die Menschenwürde als Gattungsprinzip zu schützen ist ein genereller politischer Handlungsauftrag, aus dem sich die Schutzpflicht gegenüber dem einzelnen mit Notwendigkeit ergibt. INGO V. MÜNCH interpretiert Art. 1 GG insofern falsch, als er feststellt, daß Art. 1 GG nur den *einzelnen Menschen* schütze und die Interpretation der Würde als Menschheitsprinzip lediglich in den Bereich des moralischen Appells, aber nicht in den der Verwirklichung einer Rechtspflicht gehöre (v. MÜNCH, Rz8). Demgegenüber gilt es vielmehr inhaltlich und dediziert zu bestimmen, was der vom Bildungsbegriff umfaßte Rechtsbegriff konkret meint, wenn Erziehung und Bildung im Rahmen der Rechtsordnung als öffentliche Aufgabe gesehen werden.

KLAFFI Z. B. geht davon aus, daß Bildung nur als Allgemeinbildung ausgelegt werden könne. „„Allgemein‘ besagt hier, daß Bildung eine Möglichkeit und Anspruch aller Menschen ist. ‚Allgemein‘ (...) meint schließlich, daß Bildung sich zentral im *Medium des Allgemeinen* vollzieht (...) d. h. in der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden“ (KLAFFI, 1985, S. 17f.). *Inhalt* dieser formalen Begrifflichkeit sind aber notwendig Würde und Freiheit, die der Staat als sozialer Rechtsstaat zu schützen sich zur Aufgabe gemacht hat. Die Verwirklichung der Menschenrechte und Grundrechte durch Handeln im Horizont von Bildung und Erziehung ist im Rahmen der Schutzfunktion des Staates dann notwendig eine öffentliche Aufgabe. Wie damit umzugehen ist, soll am Beispiel des Strafvollzugsgesetzes, des Bundessozialhilfegesetzes und des Art. 12 des Grundgesetzes deutlich gemacht werden.

I. Was bedeuten Freiheit und Würde für die ausgeschlossenen Eingeschlossenen, nämlich Strafgefangene? Sind sie Bürger minus Freiheit oder Straftäter ohne Würde? Kriminalität ist ein kollektiv produziertes, individuell verantwortetes, durch den im Strafvollzug verwaltetes, gesellschaftliches Negativgut. Das Strafrecht ist die am schärfsten geschliffene Waffe der Gesellschaft.

Nach § 2 StVollzGes soll der Gefangene fähig werden, im Vollzug ein Leben ohne Straftaten zu führen, und nach § 4 soll die Bereitschaft des Gefangenen, an seiner Behandlung mitzuwirken, geweckt und gefördert werden. Um das zu verwirklichen, soll schädlichen Folgen des Vollzuges entgegengewirkt werden und das Leben den allgemeinen Lebensverhältnissen so weit als möglich angeglichen werden (§ 3). Für den Jugendstrafvollzug gelten Ordnung, Arbeit, Unterricht, Leibesübungen und sinnvolle Beschäftigung in der freien Zeit als Grundlage dieser Erziehung (§ 91 JGG). – Was aber heißt Angleichung an allgemeine Lebensverhältnisse als Sozialisationsvoraussetzung?

Der Strafvollzug müßte durch eine soziale Struktur des Systems selbst den Aufbau eines Lern- und Trainingsfeldes zur sozialen Interaktion und Kommunikation zwischen Gefangenen und Bezugspersonen ermöglichen. Das heißt, es müßte ein Milieu mit Problemlösungscharakter auf der Therapie- oder unmittelbaren Handlungsebene geschaffen werden, in dem durch die Möglichkeit der Übernahme von Mitverantwortung Selbstregelungsprozesse initiiert werden, die zu sozialadäquaten Handlungs- und Reaktionsmöglichkeiten befähigen. Akzeptiert die Gesellschaft einen solchen Strafvollzug? Sie tut es nicht, wie an drei Problemkreisen stellvertretend für den Gesamtbereich sehr einfach gezeigt werden kann:

1) Der Gefangene erhält keinen Arbeitslohn, sondern ein Arbeitsentgelt. Dieses beträgt 5% des durchschnittlichen Arbeitsentgeltes aller Versicherten der Rentenversicherung des Vorjahres der Region (§§ 43 u. 200 StVollzGes). Das heißt, der Gefangene wird nicht befähigt zu lernen, seinen Unterhalt zu verdienen, eine Therapie selbst zu finanzieren, seine Familie zu ernähren, für seine Zukunft zu sorgen und seine Schulden zu bezahlen.

2) Die ursprüngliche gesetzliche Fassung des § 65 StGB, auf deren Grundlage das Gericht die Unterbringung in einer Sozialtherapeutischen Anstalt anordnen können sollte – die Bestimmung hätte am 1.1.1985 in Kraft treten müssen – wurde am 20.12.1984 mit der Maßgabe aufgehoben, daß die Verlegung verwaltungsintern (§ 9 StVollzGes) erfolgt. Damit aber haben die Justizverwaltungen die Steuerungsmöglichkeit hinsichtlich der Zahl der Bedürftigen und der Art der Therapie und können nicht von einer unabhängigen Rechtsprechung zu sachlichen und personenbezogenen Investitionen gezwungen werden.

Für beide, stellvertretend für weitere Bereiche erweist es sich, daß das Vertrauen in die Glaubwürdigkeit staatlicher Selbstbindung zugunsten der negativ betroffenen Bürger von dem Hintergrund des Vorranges von Finanzstrukturen stark erschüttert ist. Vor diesem Hintergrund haben gesellschaftliche Organisationen, die an der Erfüllung des Auftrages mitarbeiten mußten, den Vollzug den allgemeinen Lebensverhältnissen so weit als möglich anzugleichen, z.B. Gewerkschaften, keine Chance zur Mitarbeit.

3) 1960 entschied der BGH, daß gem. § 17 JGG Jugendstrafe wegen der *Schwere der Schuld* nur verhängt werden dürfe, wenn das aus erzieherischen Gründen erforderlich sei, da für die Bemessung der Strafe in erster Linie das Wohl des Jugendlichen maßgebend sei. 1981 entschied der BGH, daß für die Höhe der Jugendstrafe auch die *Schwere der Schuld* eigenständige Bedeutung haben könne. Damit wird die formal-straftende Funktion des Jugendstrafvollzuges gestärkt. Wem dient der Sinneswandel?

Kriminalität ist ein gesellschaftliches Negativgut; der Kreislauf der Delinquenz ist kein unerwünschtes Nebenprodukt des Strafvollzuges, sondern notwendiges Ergebnis des Systems (vgl. FOUCAULT, S. 356f.). Das heißt, die Dysfunktionalität des Systems ist nur scheinbar eine solche, tatsächlich ist sie gewollt und legitimiert. Tiefenpsychologisch interpretiert ist Jugendkriminalität eine verzweifelte, anarchistische und destruktive Weise der Umkehr erlebter Ablehnung und Feindseligkeit der Gesellschaft (MOSER, S. 246).

Systemtheoretisch formuliert bedeutet das, daß die tiefliegende Paradoxie des strukturellen Defizites selbst die Bedingung der Möglichkeit des Systems ist (LUHMANN, S. 62). Die legitimatorisch formulierten Begründungen in einem Jugendstrafurteil

widersprechen konkret den Gegebenheiten der Form von Sozialisation, die der Jugendliche im Vollzug erfährt. Damit sozialisieren nicht die als Handlungsanweisungen formulierten Absichtserklärungen der Sozialisationsagenten, sondern die Differenz zwischen Absichtserklärungen und konkreter Handlungsstruktur sind selbst desozialisierend konstitutiv.

II. Gemäß § 1 Sozialgesetzbuch und § 1 Bundessozialhilfegesetz ist dem Empfänger von Sozialhilfe die Führung eines Lebens zu ermöglichen, das der Würde des Menschen entspricht. Die Zulässigkeit der Bedürfnisse des Hilfeempfängers wird an einem sog. Warenkorb abgelesen. Beispiele aus dem Katalog: „Friseurleistung für Damen (nur Waschen, Legen ohne Festiger und ohne Haarspray), einmal monatlich.“ – „Puddingpulver zum Kochen, Vanillegeschmack, in Beuteln für 1/2 l Milch, Packungen zu 3 oder 5 Stück, Markenware, 15 Btl., 76 g.“ – „Blumenkohl, 15–20 cm Auflagedurchmesser, Handelsklasse II, 200 g.“ – Es ist zuzugeben, daß die Sozialarbeiter in den Sozialämtern Entscheidungshilfen für den Ermessensbereich brauchen, wo das Gesetz ein Ermessen vorsieht. Die Aufnahme von Menschenrechts- und Grundrechtsbegriffen und insbesondere des Wortes „Würde“ in Gesetze, die der Verfassung nachgeordnet sind, birgt jedoch die Gefahr in sich, ihren Goldeswert in der kleinen Münze inflationären Blechs zu veräußern. Das gilt insbesondere dann, wenn befürchtet werden muß, daß durch die Aufnahme der Verfassungsbegriffe suggeriert werden soll, ihr sozialverpflichtender Inhalt sei bereits durch die Nennung konkret umgesetzt. „Bettler werden Fürstenbrüder“ (SCHILLER, *An die Freude*, 1786) nicht durch die Wiederholung abstrahierender gesetzlicher Definitionen, sondern dadurch, daß ihr Handlungsanweisungscharakter erkannt und gesellschaftsbezogen umgesetzt wird. Der „Warenkorb“ dient diesem Ziel nicht.

III. Art. 12 (1) GG lautet: „Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen.“ – Dieses Grundrecht der Berufsfreiheit beinhaltet die Garantie der Möglichkeit selbstverantwortlicher Existenzgestaltung, individueller Persönlichkeitsbildung und sozialer Statusbestimmung des einzelnen (SCHOLZ, Rz9). Das BVerfG geht davon aus, daß für die Bildung der menschlichen Persönlichkeit Arbeit und Beruf und die Freiheit ihrer Wahl als wirtschaftliche und soziale Freiheits- und Funktionsgewährleistung zur eigenen autonomen Existenzsicherung konstitutiv seien. Damit kommt unter pädagogischen Gesichtspunkten dem Ausbildungs- und Berufsbeginn besondere Bedeutung zu. Deshalb stellt das BVerfG fest, „daß grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten (müssen), einen Ausbildungsplatz zu bekommen“ (BVerfGE 55, 274, 313). Das bedeutet für alle potentiellen Arbeitgeber, Ausbildungsverpflichtungen zu übernehmen. Ausbildung kostet aber Geld. Es handelt sich bei der insoweit möglichen Kollision zwischen dem Unternehmergrundrecht auf Verwirklichung der Eigentumsfreiheit und dem Ausbildungsanspruch der Jugendlichen um eine Grundrechtskollision. Diese besteht darin, daß es sich bei der Berufsfindungs- und Berufswahlfreiheit um Kernbereiche von Würde und Freiheit in den „existenziellen Bezügen individueller und gesellschaftlicher Identitätsfindung“ (MÜCKENBERGER, S. 81), bei der unternehmerischen Berufsausübung insoweit mehr nur um ökonomische und soziale Funktionen handelt. Dem durch das Grundgesetz verfaßten Staat obliegt im Rahmen seiner Grundrechtspolitik nicht nur die Sicherung von Freiräumen, sondern auch die Förderung der Bedingungen der Grundrechtsverwirklichung, d.h. er hat insoweit in die Wirtschaftsstruktur von Verfassungen wegen einzugreifen. Folgt der Staat diesem Verfassungsauftrag nicht,

degeneriert also das Grundrecht der Jugend auf Berufsausbildung gemäß Art. 12 GG im Rahmen des Grundrechtes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit zu einem *Grundrecht unter Konjunkturvorbehalt*, wird er denjenigen die Argumente liefern, die in der Verfassung nur den legitimatorischen Überbau für eine kapitalistische Wirtschaftsstruktur sehen. Ein Grundrecht unter Konjunkturvorbehalt läuft leer. Die konkrete personale Freiheitsverwirklichung durch Berufsausübung hat unter dem Schutzschild des Würdebegriffes teil an der Staatszielbestimmung der Bundesrepublik Deutschland. Wird die auch in bezug auf die individuelle Freiheitsverwirklichung durch das Angebot der Berufsausbildung konkretisierte Staatszielbestimmung ihres Wesens beraubt, entzieht sich der Staat seine demokratische Basis.

Damit erweist sich die Produktionssphäre als zentrale gesellschaftliche Vermittlungskategorie. Wenn der Staat in Zusammenhang mit der Anspruchslage des Subjekts auf Verwirklichung subjektiver Freiheit durch eigengestaltete Subsistenzsicherung den Einstieg in Arbeit und Ausbildung z. B. durch die Organisation berufsvorbereitender und berufsfördernder Maßnahmen ermöglicht, erfüllt er vor dem Hintergrund des Grundrechtsanspruches aller Minderjährigen auf Erziehung eine öffentliche Aufgabe im Rahmen eines durch eine allgemeine Bildungstheorie gesicherten Bildungsanspruches.

Gelingendes Hineinwachsen in die Gesellschaftsordnung erweist sich formal aus pädagogischer Sicht als stufenweiser Lernprozeß und aus rechtlicher Sicht, auf die Menschen- und Grundrechte bezogen, als Prozeß zur Grundrechtsmündigkeit (vgl. REHBEIN, 1968 u. 1980). Aus inhaltlicher Sicht wären z. B. Friedenserziehung, Wahrnehmung des Gleichheitsgrundsatzes ausländischer jugendlicher Arbeitnehmer, gesellschaftliche Verwirklichung des Gleichheitsanspruches der Mädchen und Frauen als Erfahrung in einer Solidargemeinschaft zu nennen.

IV. In einer Gesellschaft, in der die Produktionssphäre als Kapitalverwertungsprozeß die zentrale gesellschaftliche Vermittlungskategorie darstellt, sind jedoch gesellschaftlich strukturierte Solidarisierungs- oder freiheitsbezogene Mündigkeitsprozesse nur bedingt erwünscht. Für die Erzieher, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter und Therapeuten bedeutet das, wollen sie nicht zum Treibgut beliebiger und vorrangig kapitalorientierter Interessen werden, daß sie der eigenen Entmündigung widerstehen müssen. Die Theoretiker einer grundrechtsorientierten Erziehung im Rahmen einer allgemeinen gesellschaftlichen Handlungstheorie sind damit aufgefordert, an einer Verwirklichung von Erziehung und Bildung als öffentlicher Aufgabe mitzuarbeiten, für die im Anschluß an SCHILLER, KANT und HEGEL das Allgemeine als Anspruch aller Menschen dahingehend präzisiert wird,

- daß im Jugendstrafvollzug Grundrechtsverwirklichung bedeutet, sozialadäquat leben lernen zu können,
- daß auch in sozialen Brennpunkten die Freiheitsverbürgung für alle Menschen zu garantieren hat, „Würde“ nicht als ontologisches Prinzip abstrakt, sondern in der Form von Solidarität konkret erfahren zu können,
- daß Sozialisation unter der Kategorie Ausbildung und Arbeit erfordert, junge Menschen zu befähigen, ihr freiheitsverbürgendes Recht auf Ausbildung und Arbeit als Existenzsicherungsprogramm überall und immer durchsetzen zu können, damit sie selbst als mündig gewordene Grundrechtsträger später fähig sind, ihr Recht auf

Arbeit zu verwirklichen. In diesem Sinne bestimmt dann nicht mehr Arbeit Bildung, sondern Bildung Arbeit.

Ein 16jähriger jugendlicher Arbeitsloser aus einer Gruppe sich als rechtsradikal Verstehender, entsprechend befragt, würde in solchem Solidaritätszusammenhang nicht mehr antworten: „Ich versteh’ nur eins, daß ich Schalke-Fan bin und die Kanaken raus sollen.“

Literatur

- DÜRIG, G.: Kommentierung zu Art. 1 GG, in: MAUNZ-DÜRIG, Kommentar zum Grundgesetz, München 1983.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen, Frankfurt 1977.
- HEGEL, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts, 1821, Frankfurt 1976.
- KANT, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783), in: KANT, Werke, Bd 9, S. 51–61.
- KLAFFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: KLAFFKI, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985, S. 12–86.
- LUHMANN, L.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens, in: OELKERS/TENORTH, Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, S. 57–75.
- MOSER, T.: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt 1970.
- MÜCKENBERGER, U.: Gibt es eine verfassungsrechtliche Verpflichtung für Unternehmen, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen?, MS 1986.
- MÜNCH, I.v.: Kommentierung zu Art. 1 GG, in: MÜNCH (Hrsg.), Grundgesetzkommentar, München 1981.
- OESTREICHER, E.: Bundessozialhilfegesetz, Kommentar, München 1987.
- PODLECH, A.: Kommentierung zu Art. 1 GG, in: Alternativkommentar zum Grundgesetz, Neuwied 1984.
- REHBEIN, K.: Methodenfragen der Kriminalwissenschaft, Hamburg, 1968.
- REHBEIN, K.: Öffentliche Erziehung im Widerspruch, Wiesbaden, 1980.
- REHBEIN, K.: Jugend ohne Arbeit – Jugend ohne Rechte, in: Vorgänge, Jg. 26, 1987, H 1, S. 138–142.
- SCHOLZ, R.: Kommentierung Art. 12, in: MAUNZ-DÜRIG (Hrsg.), Kommentar zum Grundgesetz, München, 1987.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Rehbein, Hofwiesenstr. 2, 6313 Homberg/Ohm 1

ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER

GUSTAV RADBRUCHS Gedanken über öffentliche Erziehung

Fontanes skeptischer Glaube an die Menschenordnung, so an die in stillem Mut geübten Sätze der Bergpredigt (RADBRUCH 1954, S. 197), und Goethes Forderung, an dem von Faust gesprochenen „Gemeindrang“, der Schaffung des Gemeinnsinns bewußt zu

arbeiten, weisen GUSTAV RADBRUCH auf die Notwendigkeit eines gemeinsamen „öffentlichen Kultus“ (Goethe) hin, die Forderung, die Moral des unmittelbaren Verhältnisses von Mensch zu Mensch, die „Hausfrömmigkeit“, zu überschreiten auf ein freies Bekenntnis hin, daß die Menschen in einem Staat, ja in der ganzen Menschheit im Leben und Sterben zusammengehören. Dieses Bekenntnis zu einer öffentlichen Moral stellt nicht allein den Gedanken von der prästabilisierten Harmonie des Eigennutzes mit dem Gemeinnutz; die dingliche Herrschaft des Privateigentums in Frage; der Weltbund der Wanderer verlangt darüber hinaus, abzusagen der grenzenlosen Bildsamkeit, der stufenweisen Formung einer sich selbst genügenden Persönlichkeit, einzusehen, daß nicht sie ein allumfassendes Ganzes werden kann, sondern daß alle Menschen die Menschheit ausmachen. Dienendes Glied zu werden in dem Organismus eines sozialen Ganzen (RADBRUCH 1954, S. 87), dieser „Sprung vom individualistischen zum sozialistischen Denken“, die Förderung des staatsbürgerlichen Unterrichts, der Völkerversöhnung als eines der Ziele in den Schulen (RADBRUCH 1961a, S. 95; RADBRUCH 1920, Sp. 618–622; RADBRUCH 1921; RADBRUCH 1919) erschüttern die Erziehung und auch das Recht.

Das von RADBRUCH erhoffte soziale Zeitalter benötigt eine Schule, die zugleich Gemeinschaftsschule, Arbeitsschule, weltliche Schule ist. „Sie ist Arbeitsschule, weil sie Gemeinschaftsschule ist, denn jede Gemeinschaft hat eine gemeinsame Sache, eine gemeinsame Arbeit zu ihrem Kern. Sie ist weltliche Schule, weil sie Arbeitsschule ist, denn eine Schule schöpferischen Lebens muß auch eine Schule gemeinsamen Geistes sein. Die weltliche Schule ist eine Schule gemeinsamen Geistes... Wir haben diesen Geist als den Geist der Gemeinschaft, d. h. der Kameradschaft, des Gemeinsinns, der Arbeitsfreude, als den Geist diesseitiger erdennaher Weltinnigkeit hinreichend gekennzeichnet.“ (RADBRUCH 1970, S. 33f.) Die soziale Rechtsauffassung geht nicht wie die privatrechtliche vom Recht des vereinzelt Menschen, vom Privateigentum als der „Herzkammer alles Rechts“ aus; sie anerkennt, daß der einzelne Mensch in allen seinen Eigenschaften und Beziehungen durch und durch vergesellschafteter, das sagt: menschlicher Mensch ist. Unter dem von RADBRUCH betonten Vorrang des öffentlichen Rechts wird deutlich, daß Privateigentum, verbunden mit Vertragsfreiheit, nicht nur eine Macht über Sachen, sondern eine Macht über Menschen bedeutet, Ohnmacht produziert. Wie nach der individualistischen Rechtsauffassung, die alle Rechtsgebiete durchzog, im Arbeitsverhältnis Arbeit und Lohn einander entgegentreten, so stellt das Vergeltungsstrafrecht Verbrechen und Strafe als Äquivalente entgegen. Hier werde das Verbrechen, losgelöst aus dem biographischen Zusammenhang des einzelnen Menschen, als Sachwert betrachtet, der durch andere Sachwerte ausgeglichen werden könne; verkannt werde, daß ein Mensch Verbrechen begehe, der Strafe unterworfen werde, daß sein Leben eingebettet sei in die gesamte Gesellschaft und es gesellschaftliche Wurzeln seines Verbrechens gebe. Das autoritäre Strafrecht immer mehr durch die öffentliche Fürsorge zu ersetzen, mit FRANZ VON LISZT eine gute Sozialpolitik als die beste Kriminalpolitik zu verstehen, wird zur Forderung des Rechtsphilosophen. Dieses langfristige Ziel führt gleichwohl nicht dahin, jedes Strafrecht im Aufschein einer von TOLSTOI ersehnten anarchischen Liebesgemeinschaft für historisch überwunden zu erklären, wenn auch RADBRUCH zu dieser sich immer hingezogen sieht. (RADBRUCH 1973, S. 188; KAUFMANN 1987, S. 168ff.)

Der rechtsstaatlich-liberalen Vergeltungs- und Abschreckungstheorie stellt RADBRUCH den Erziehungsgedanken in der Theorie des sozialen Strafrechts (RADBRUCH 1965,

S. 100ff.) gegenüber. Das soziale Strafrecht erkennt, daß das Verbrechen nicht vom Verbrecher losgelöst werden darf als abstrakte Tat. Zur öffentlichen Erziehung (REHBEIN 1980) erlangt es eine Verbindung, weil es weder die Tat noch den Täter, sondern den Menschen in seinen Gesichtskreis treten läßt, den konkreten Menschen in seiner psychologischen und soziologischen Eigenart (KREBS 1930). Damit ist zugleich die Hoffnung ausgesprochen, daß die Entwicklung des Strafrechts über das Strafrecht hinwegschreite, die Verbesserung des Strafrechts nicht in ein besseres Strafrecht münde, sondern in ein Recht, das klüger und menschlicher sein werde als das Strafrecht. Die Erziehungsgedanken im Strafwesen (RADBRUCH 1961 b, S. 50–62), die RADBRUCH ausbreitet, meiden die pharisäischen Worte Besserung und moralische Hebung. Dem äußerlichen, auf Unterordnung gehenden Maß wendet er die innerlicher gerichtete Erziehung entgegen, die mit KANT und FRIEDRICH WILHELM FOERSTER weiß, daß man keinen Menschen besser machen kann als mit dem Rest des Guten, der in ihm ist und so anknüpft an das eigene Rechtsgewissen des Rechtsbrechers. Einen Einsatzpunkt für die Straferziehung bildet nach RADBRUCH die Tat. Daß der Dieb fremden Besitz verletzt, um eigenen Besitz zu begründen, er also durch seine eigene Tat noch den Besitz, seine Schutzwürdigkeit, den Schutz durch die Bestrafung, auch seine eigene Strafe in ihrer Notwendigkeit bejaht, vertraut allerdings so stark auf die erkenntnisbildende und Selbsterziehung anstoßende Kraft des erfahrenen Widerspruchs. Die Widerlegbarkeit des Gesetzesbrechers aus sich selbst heraus führt nur bei einer Orientierung an biographischer Folgerichtigkeit und einer Infragestellung egoistischer Motive zu der Einsicht, daß ihm in der Strafe nur zuteil werde, was er durch seine Tat letzten Endes selbst anerkannt habe. Der von KANT und HEGEL begründete Gedanke, daß in der Strafe dem Rechtsbrecher sein Recht geschehe, er durch die Strafe als Vernunftwesen geehrt werde, betont zu sehr die sittliche Überlegenheit der Strafe, mögen damit auch Selbstüberhebung und Überlegenheitsdrang eines anderen Menschen kritisiert sein. Immerhin soll die Strafe nicht aufgenötigt, sondern frei angenommen sein in der Überlegenheit, die in dem Verbrecher selbst ruht, der Überlegenheit seines eigenen besseren Selbst (KÖPCKE-DUTTLE 1986).

Liegt hier die Grunderfahrung der Schuld in dem Widerspruch des Tuns zu seinem eigenen Gewissen, den die Straferziehung an das Licht ziehen soll, so weiß RADBRUCH doch auch – eingedenk des Wortes „nemo desperandus est“ – von Schwersterziehbaren zu berichten, denen eine starke Wertüberzeugung unumgebar gegenübergestellt werden muß. Angesichts der Kluft zwischen der zerrütteten Welt und dem Wertbekenntnis ist ihm aber klar, daß Bestand und Stärke sittlicher Werte entwertet werden durch ihre Ohnmacht und Geltungslosigkeit im sozialen und ökonomischen Leben, daß der Wiederaufbau des Glaubens an gültige Werte den Bau einer gerechteren Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung erfordere. „Bis dahin wird es so bleiben, wie es heute ist: daß kaum jemand mehr die Strafe, die ihm auferlegt wird, als gerecht empfindet – ich habe Unrecht getan, wird er sagen, aber an mir ist hundertfaches Unrecht verübt worden, wird mit der Strafe hundertfaches Unrecht verübt. Bis dahin steht die Straferziehung vor allem den schwersterziehbaren Rechtsbrechern ohnmächtig gegenüber, d.h. den Rechtsbrechern mit durch die Fragwürdigkeit aller Werte zerstörten Gewissen...“ (RADBRUCH 1961 b, S. 54). Das Verbrechen als sozial bedingtes Verhalten und antisoziale Handlung zu erkennen, verlangt nicht allein eine Kritik der vermeintlichen Bruchlosigkeit der Werte, sondern auch – z. B. in den praktischen Zusammenhängen des Strafvollzugs (KREBS 1978) und der Entlassenenfürsorge,

Feldern öffentlicher Erziehung – eine Infragestellung der Selbstgewißheit des Strafvollzugs- und Kriminalpädagogen. „In der Unverbesserlichkeit nicht ein Unvermögen des Zöglings, sondern des Erziehers zu erblicken, niemanden und nichts aufzugeben, die Tatsache der Unverbesserlichkeit (nach LIEPMANNs schönem Wort) nur für eine theoretische Wahrheit, aber die Besserungsfähigkeit eines jeden als eine pädagogische Maxime anzusehen – das muß in der Tat der Geist des Strafvollzugs sein.“ (RADBRUCH 1961b, S. 69; KÖPCKE-DUTTLE 1981). Daß der Einfluß des Strafrechts auf die Verhinderung der Kriminalität gering, von großer Bedeutung aber (ohne einem soziozentrischen Determinismus zu verfallen) die gesellschaftliche Situation der Gesetzesbrecher ist, drängt Juristen und Pädagogen zu der Einsicht, daß die beste Verbrechensbekämpfung nicht in einer isolierten Reform des Strafgesetzes geschieht, sondern in einer Reform der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse selbst, die zu ihrer Stützung und Förderung öffentlicher Erziehungsprozesse wiederum bedürfen. Über diese hat GUSTAV RADBRUCH immer wieder nachgedacht (KÖPCKE-DUTTLE 1988), was noch näher darzustellen sein wird.

Literatur

- KAUFMANN, A.: Gustav Radbruch, München/Zürich 1987.
- KÖPCKE-DUTTLE, A.: Kritik der Menschenverbesserung. In: Rassegna diledagogia/Pädagogische Umschau 39, 1981, S. 310–336.
- KÖPCKE-DUTTLE, A.: Schuld und Sühne, Strafe und Erziehung bei Friedrich Wilhelm Foerster. In: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung 1986, S. 127–182.
- KÖPCKE-DUTTLE, A.: Gedanken zur öffentlichen Erziehung im Werk Gustav Radbruchs, 1988 (unv. Ms.).
- KREBS, A.: Wesen, Organisation und Grenzen des Vollzugs. In: Gefängnisse in Thüringen. Weimar 1930, S. 69–82.
- KREBS, A.: Freiheitsentzug, Berlin 1978.
- RADBRUCH, G.: Völkerbundgesinnung. In: Neue Erde, April 1919, S. 52–57.
- RADBRUCH, G.: Die Staatsbürgerkunde auf der Reichsschulkonferenz. In: Deutsche Juristen-Zeitung 1920, Sp. 618–622.
- RADBRUCH, G.: Weltliche Schule und Weltanschauungsschule. In: Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer (Hg.). Die weltliche Gemeinschaftsschule, Berlin 1921, S. 5–13.
- RADBRUCH, G.: Gestalten und Gedanken. Stuttgart 1934.
- RADBRUCH, G.: Der innere Weg. Göttingen ²1961a.
- RADBRUCH, G.: Der Mensch im Recht. Göttingen ²1961b.
- RADBRUCH, G.: Vorschule der Rechtsphilosophie. Göttingen ³1965.
- RADBRUCH, G.: Kulturlehre des Sozialismus. Frankfurt ⁴1970.
- RADBRUCH, G.: Rechtsphilosophie. Stuttgart ⁸1973.
- REHBEIN, K.: Öffentliche Erziehung im Widerspruch. Stuttgart-Wiesbaden 1980.

Anschrift des Autors:

Dr. ARNOLD KÖPCKE-DUTTLE, Untere Dorfstr. 3, 8702 Kist

Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen

KARL NEUMANN

Zur Einführung

Seit dem Auf- und Ausbau einer institutionellen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert ist der die Öffentlichkeit der Früherziehung begründende pädagogisch-politische Diskurs nicht abgebrochen. In der bürgerlichen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts entsteht das bis heute in seinen Grundzügen maßgebliche Konzept der primären Sozialisation, das den frühkindlichen Erziehungs- und Bildungsprozeß unmittelbar einbindet in die Ideologie von den Aufgaben der Familie. Die bürgerliche Gesellschaft entdeckt im gleichen Zusammenhang Kindheit jedoch auch als Ressource, von deren planmäßiger und richtiger Nutzung wie in anderen Bereichen des staatlichen und ökonomischen Lebens das Wohl der Gesellschaft entscheidend abhängig ist. Garantie eines kindgemäßen Bildungsprozesses und Ergänzung der familialen Erziehung, soweit sie eine kindgemäße Erziehung nicht zu bewerkstelligen imstande ist: Um diese Pole lagert sich bis heute das für die private und öffentliche Früherziehung typische Spannungsfeld pädagogisch-sozialisatorischer wie politökonomischer und ideologischer Bestimmungsgrößen.

Angesichts des Wandels familialer Strukturen und Beziehungsmuster, angesichts der Tatsache, daß die Ordnung der Familie ohne Elemente gesellschaftlich-öffentlicher Intervention, insbesondere sozialpädagogischer Orientierungskonzepte, schwerlich noch aufrechterhalten werden kann und damit gravierende Sozialisationsprobleme für das kleine Kind an der Tagesordnung sind, hat sich in den letzten Jahren die Diskussion über den Stellenwert der Pädagogik der frühen Kindheit im Spannungsfeld zwischen institutioneller Erziehung und Familie zugespitzt auf die Frage, ob und inwieweit die gegenwärtige institutionelle Förderung als eine in allen wichtigen Aspekten ebenso kind- wie zeitgemäße Form der Früherziehung angesehen werden kann. Besonderer Stellenwert dieser Diskussion kommt dabei den Fragen nach dem Primat der Erziehungsverantwortung sowie den Möglichkeiten einer Integration der verschiedenen Erziehungsinstanzen zu.

Die Beiträge des Symposions „Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen“ waren dementsprechend so ausgewählt, daß zumindest die Bausteine für eine umfassende frühpädagogische Standortbestimmung zusammengetragen werden konnten. Sie reichten von einer historischen Analyse und Einordnung der gesellschaftlich-politischen Ausgangslagen und Problemstellungen in der Früher-

ziehung, insbesondere der Bildungsreform der 70er Jahre (REYER), über eine Bestandsaufnahme der Erforschung von Langzeiteffekten sowie ökonomischen Kosten-Nutzen-Analysen vorschulischer Erziehung (TIETZE/ROßBACH), über eine Bilanz der psychoanalytisch-ichpsychologischen Forschungsergebnisse zur Relevanz frühkindlicher Erfahrung und Förderung (SCHÄFER) ebenso wie der der neuesten entwicklungspsychologischen Forschungen auf diesem Gebiet (FTHENAKIS) bis hin zu einem Ensemble deskriptiver Berichte über die Veränderung gesellschaftlicher Ausgangsbedingungen, wie sie anhand der demographischen Entwicklungen, veränderter familiärer Voraussetzungen, dem Wandel im Verständnis der Elternrolle, der zunehmenden Berufstätigkeit von Müttern und veränderten Wertorientierungen erkennbar werden (NAUCK). Die Debatte um die Flexibilisierung und Öffnung der frühpädagogischen Institutionen (ENGELHARD) war Gegenstand der Diskussion wie die Tendenzen einer Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familiärer und institutioneller Früherziehung (SEEHAUSEN) und die innovativen Impulse, die von den verschiedenen Eltern-Selbsthilfe-Gruppen in der Früherziehung (HOPF) ausgehen. Die Beiträge sind im folgenden in einer Kurzfassung wiedergegeben.

In den Beiträgen und den zwischengeschalteten Diskussionen zeichneten sich, ohne daß allerdings die Neuformulierung eines integrierten frühpädagogischen Theorierahmens bereits vorgelegt werden konnte, immerhin schwerpunktmäßig Richtlinien für zukünftige wissenschaftliche Fragestellungen und Vorschläge für politisch-planerische Maßnahmen ab. So wurde gegenüber dem in der Früherziehung dominierenden Kontinuitäts-Konzept für eine vorsichtige Revision argumentiert. Auch aus tiefenpsychologischer Sicht wurde für eine Relativierung der Kontinuitätsvorstellungen plädiert und die Forderung erhoben, das Konzept permanenter pädagogischer Fürsorge in Frage zu stellen, damit das Kind Raum hat, sich selbst zu finden. Im gleichen Atemzug wurde aber auch die mangelnde definitorische Klarheit des Kontinuitäts-Begriffs (FTHENAKIS) und die ideologische Anfälligkeit des Diskontinuitäts-Konzepts angemahnt (FATKE).

Breitesten Konsens fand die These, daß vor allem eine systematische Perspektive der frühpädagogischen Theorie wie der Praxis in den öffentlichen Einrichtungen zu neuen Impulsen verhelfen kann. Ein neuer sozialökologischer Diskurs sollte durchaus die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes einbeziehen, die Kindheitsforschung sollte sich auseinandersetzen auch mit Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, um die Bedeutung von sozialer Innovation gegenüber technischer Innovation wirksam artikulieren zu können. Nur so scheint die Frühpädagogik Illusionen vermeiden zu können, aus eigenen Mitteln Alternativen zur dissoziativen Lebenswirklichkeit moderner Gesellschaften etablieren zu können. Sie geriete sonst auch in die für die moderne Familie typische Paradoxie, nämlich private Lösungen für nicht-private Probleme finden zu müssen. Ihr historischer Auftrag, Anwalt des Kindes zu sein, die Bedürfnisse der Kinderwelt in einer kinderfeindlichen Welt nicht zum Verschwinden kommen zu lassen, bleibt davon unberührt.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. KARL NEUMANN, Universität Göttingen, Seminar für Allgemeine Pädagogik, Waldweg 26, 3400 Göttingen.

Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?

Im späten 19. Jahrhundert, vor allem aber in der Weimarer Zeit änderte sich die Einstellung der historischen Akteure gegenüber einer anstaltsförmig betriebenen Kleinkinderziehung und damit tendenziell auch gegenüber der privaten Erziehung in der Familie. Während die Einrichtungen im 19. Jahrhundert gar nicht beanspruchen durften und – bis auf die Minderheitenfraktion der Fröbelschen Kindergärten – auch gar nicht beanspruchen wollten, etwas anderes zu sein, als der behelfsmäßige, notdürftige und prinzipiell nicht kindgemäße Ersatz für die zeitweise nicht zur Verfügung stehenden Mütter, ging die Entwicklung nunmehr dahin, daß die Einrichtung der Kleinkinderziehung ausdrücklich *kindgemäß* sein sollten. Denn die öffentliche – wenngleich auch in der großen Mehrzahl der Fälle privat getragenen Veranstaltungen der Erziehung kleiner Kinder wurde auf Dauer der Familie zur Seite gestellt, zunächst für Minderheiten von Kindern und für Minderheiten von Familien. Die gesetzliche Fixierung erfolgte reichseinheitlich 1922 im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, das bekanntlich in novellierter Form unserem Jugendwohlfahrtsgesetz zugrunde liegt.

Diese Entwicklung hatte Ursachen und Folgen – moderne Ursachen und moderne Folgen. Gegenüber dem 19. Jahrhundert mit seinem Überangebot an Kindern wurde nun der gesellschaftlich-generative Reproduktionsfaktor Kind zunehmend knapper. Diese Knappheit brachte nicht nur den Umschwung von einem kontra-natalistischen zu einem pro-natalistischen Klima mit sich, sondern auch einen pfleglicheren Umgang mit dem schon vorhandenen generativen Bestand, nämlich den Säuglingen und Kleinkindern. Säuglings-, Kinder- und Jugendfürsorge wurde zu einem wichtigen Maßnahmeinstrument der sog. „Sozialhygiene“, welche – der ebenfalls in diesem Zeitraum entstehenden Sozialmedizin benachbart – den Volkskörper als Objekt vorsorgender und heilender Pflege ansah. Eng verbunden mit dieser sozialhygienisch-bevölkerungspolitischen Interessenlage aufgrund des Geburtenrückganges gewann auch eine gegenüber dem 19. Jahrhundert realistischere sozialpolitische Einschätzung an Boden, daß es nämlich auf nicht absehbare Zeit immer Minderheiten von unterstützungs- und ergänzungsbedürftigen Familien geben würde. Dem bevölkerungspolitischen, sozialhygienischen und familienpolitischen Handlungsbedarf versuchte das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz zu entsprechen, der den Schwangeren- und Wöchnerinnenschutz sowie die Säuglings- und Kleinkinderfürsorge den Jugendämtern als bedingte Pflichtaufgabe zuwies.

Die Notwendigkeit, eine öffentliche Kleinkinderziehung auf Dauer zu stellen, löste bei den staatlichen Entscheidungsinstanzen zunehmend ein aktiv-gestalterisches Interesse aus.

Es fand seinen Ausdruck in einer Reform der Kindergärtnerinnenausbildung mit

Einführung eines staatlichen Abschlusses, in der Forderung nach einer „Mindestaustattung“ der Einrichtungen und der Verankerung von Kontrollmöglichkeiten im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (gesetzes- und verfahrenstechnisch geregelt über das Pflegekinderaufsichtsrecht) sowie in einer größeren Bereitschaft zur finanziellen Beteiligung an den Kosten, die von den Kommunen einzulösen war.

Bei der Modernisierung der Anstaltsform hat die Erziehungswissenschaft in Gestalt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in arbeitsteiligem Zusammenspiel mit der Entwicklungspsychologie eine zentrale Rolle gespielt. An vorderster Stelle trug sie zu dem Statuswechsel von der künstlichen, prinzipiell nicht kindgemäßen Anstaltsform hin zur Anstaltsform als prinzipiell kindgemäßem Lebensraum bei. Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie etablierten sich – bis heute – als die zentralen Bewertungsinstanzen im Hinblick auf die Kindgemäßheit der Anstalten. In der geisteswissenschaftlichen (Sozial-)Pädagogik, welche die Fröbelbewegung wissenschaftlich ‚betreute‘, gedieh ein üppiges Bild vom Kindergarten als einer eigenen pädagogischen „Lebensform“. Indem sie den anstaltsförmigen Kindergarten zu einer pädagogischen, d. h. prinzipiell kindgemäßen „Lebensform“ hochstilisierte, stellte sich die pädagogische Theorie in der Weimarer Zeit, blind für die damit verbundene Funktionalisierung, in den Dienst erziehungspolitischer Anforderungen. Erziehungspraktisch mußte diese „Lebensform“ aber tagtäglich neu veranstaltet werden, – und dies zur Zeit ELISABETH BLOCHMANNs mit Gruppenstärken von fünfzig oder sechzig Kindern! Bestand im 19. Jahrhundert das entscheidende Problem darin, wie die öffentlich veranstaltete Kleinkinderziehung gegenüber der Familiennorm legitimiert werden konnte, so wird nun die Frage der Herstellbarkeit kindgemäßer Anstaltsbedingungen auf dem Wege methodisch-didaktischer Arrangements vorherrschend. Dies ist die eigentlich moderne Problemstellung anstaltsförmig betriebener Kleinkinderziehung: Der pädagogischen Vorgabe, die Anstalt Kindergarten sei prinzipiell kindgemäß, kann die methodisch-didaktische Bemühung immer nur hinterher laufen. Von dieser grundlegenden Problemstellung her ist auch die intensiv geführte methodisch-didaktische Diskussion der Weimarer Zeit und die Forderung nach pädagogischer und entwicklungspsychologischer Tatsachenforschung zu verstehen. Der Pädagogik kam von nun an die Aufgabe zu, die Anstalten immer neu entsprechend den jeweils von der Entwicklungspsychologie bereitgestellten Entwicklungstheoremen als kindgemäß auszuweisen. Aus dieser Abhängigkeit hat sich die Pädagogik der frühen Kindheit bis heute nicht gelöst. Hier liegt m.E. eine der Ursachen für die relative Profillosigkeit wissenschaftlicher Frühpädagogik, die ja weithin nichts anderes ist, als eine ‚Außenstelle‘ angewandter Entwicklungspsychologie.

Das Reformjahrzehnt zwischen 1970 und 1980 setzt in vielem da ein, wo der Modernisierungsschub in der Weimarer Zeit aufgehört hatte bzw. theoretischer Entwurf geblieben war. Die Bedingungsfaktoren der bundesrepublikanischen Gesellschaft sind nicht prinzipiell neu, sie sind nur anders kontextiert. Die Kindergartengesetze der Länder stellen die öffentliche Kleinkinderziehung für alle Kinder auf Dauer. Der knappen Ressource Kind wächst ein qualitatives Merkmal zu: Es ist die knappe, vor allem aber sensible Ressource Begabung. Sensibel ist diese Ressource in zweierlei Hinsicht: einmal entwicklungspsychologisch, zum anderen gesellschaftspolitisch; dem entsprechen die zwei, das Reformjahrzehnt anstoßenden Hauptintentionen, – einmal die kognitive Frühförderung, zum anderen die Forderung nach Chancengleichheit. Die in der Weimarer Zeit geschlossene Koalition zwischen Pädagogik und Entwicklungs-

psychologie wird neu bekräftigt und verspricht den erziehungspolitischen Akteuren den modernen Menschen.

Konsequent wird nun daran gearbeitet, das zu Ende zu führen, was in der Weimarer Zeit angelegt worden war, – nämlich die Abkoppelung der öffentlich veranstalteten Kleinkinderziehung vom privat-familialen Lebensraum und damit eine Verschärfung der Dissoziation dieser beiden Bereiche gesamtgesellschaftlicher Kleinkinderziehung. Das Reformjahrzehnt begann als erfolgs euphorische Suche nach dem erfolgssicheren und kindgemäßen Curriculum. Damit bricht die schon in der Weimarer Zeit angelegte Aufspaltung des Vorschulbereichs offen aus: hier der bildungspolitisch definierte Regel- und Halbtagskindergarten, dort der weiterhin sozialpädagogisch definierte Kindertagesstättenbereich mit Krippe und Hort. Und blieb der Kindergarten in der Weimarer Zeit – ungeachtet der ihm von der pädagogischen Theorie zugeeigneten Qualität einer eigenständigen „Lebensform“ – in seiner Funktion als „Ausfallbürge“ an familiäre Problemlagen gebunden, so war mit Beginn der Vorschulreform eine Abkoppelung von solchen Problemlagen der Tendenz nach verbunden.

Die beiden für die öffentliche Kleinkinderziehung konstitutiven Teilmotive seit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert erfuhren einen von der pädagogischen Theorie der Weimarer Zeit schon vorweggenommenen Bewertungswechsel. Diese Teilmotive sind – was z. B. im Zusammenhang mit der Flexibilisierungsdiskussion von Familienministerin SÜSSMUTH wieder hervorgehoben wurde – einerseits die Erziehung und Bildung kleiner Kinder, andererseits die Entlastung der Eltern, insbesondere der Mütter. Das kindbezogene Teilmotiv hat sich im Verlaufe des Reformjahrzehnts immer mehr zum Begründungs- und Leitmotiv verselbständigt. Der Kindergarten sollte die Familie nicht einfach nur ergänzen – er sollte dies mit einem eigenständigen Auftrag tun. Die Ergänzungs- und Eigenständigkeitsrhetorik suggerierte, daß die Erziehung in der Familie und die Erziehung im Kindergarten wie zwei aufeinander bezogene Hälften zusammen ein sinnvolles Ganzes ergäben. In diese Richtung ging auch der 1961 neu in das JWS aufgenommene § 3, wonach der erzieherischen Ausrichtung in der Familie, der sog. „Grundrichtung der Erziehung“, die erzieherische Ausrichtung im Kindergarten entsprechen soll. Doch das Ergänzungskonzept blieb von Anfang an sehr formal. Der Kindergarten blieb die verallgemeinerte Ergänzung zu einem verallgemeinert definierten Sozialisationsdefizit der Familie. Damit konnte kaum gewährleistet werden, daß das Ergänzungsangebot des einzelnen Kindergartens auch tatsächlich die spezifischen Entwicklungsbedürfnisse des einzelnen Kindes trifft. Denn der Anstaltsform liegt ein rationelles Kalkül zugrunde, das auf die gleichartige Behandlung einer möglichst großen Zahl gleichartiger Kinder berechnet ist. Doch sind nicht nur die Kinder sehr unterschiedlich und individuell – ungeachtet der entwicklungspsychologischen Konstruktion gleicher Entwicklungsstrukturen und -abfolgen –, sondern auch die unmittelbare privat-familiale Umwelt in räumlich-sozialer Hinsicht und die weitere Familienumwelt, das „Soziotop“.

Was war neu, diskontinuierlich oder – um bei dem Modewort zu bleiben – „postmodern“ an dem Reformjahrzehnt? Im Zusammenhang meiner Überlegungen steht der Ausdruck „modern“ für die aus dem 19. Jahrhundert überkommene anstaltsförmige Organisation der Kleinkinderziehung einschließlich der sie begleitenden Hoffnungen einer neuen Qualität von Entwicklung und Erziehung. Auf der Grundlage dieses Verständnisses wurden schon in der allerersten Zeit, als die Entwicklungspsychologen

noch ihre Trainingsmappen und teacher-proof-curricula den erziehungspolitischen Akteuren mit dem Versprechen andienten, damit sei der neue, der moderne Mensch zu formen, Zeichen der Postmodernität sichtbar: Tendenzen der integrativen Neustrukturierung von Kleinkinderziehung mit dem Fluchtpunkt einer Aufhebung der dissoziativen Strukturen von privat-familialer und öffentlich-institutioneller Organisation. So gesehen war kein geringerer als FRIEDRICH WILHELM AUGUST FRÖBEL mit seiner Forderung einer Integration von Öffentlichkeit und Privatheit der erste postmoderne Theoretiker der Frühpädagogik. Aus historisch-systematischer Perspektive sind die Eltern-Kind-Bewegung auf der einen Seite und der an Lebenssituationen von Kindern orientierte Reformversuch öffentlicher Kleinkinderziehung auf der anderen Seite postmodern in diesem Verständnis.

Literatur

- BITTNER, G. u. SCHMID-CORDS, E. (Hg.): Erziehung in früher Kindheit. München 1970.
BLOCHMANN, E.: Der Kindergarten. In: Handbuch der Pädagogik, hg. v. H. NOHL u. L. PALLAT, Bd. 4, Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928, S. 75 ff.
ERNING, G., NEUMANN, K. u. REYER, J.: Geschichte des Kindergartens, 2 Bde., Freiburg/Br. 1987.
FISCHER, A.: Hauptprobleme der Kindergartenreform. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 4, 1913, S. 11 ff.
HÖLTERSHINKEN, D. (Hg.): Vorschulerziehung. Dokumentation zur Elementarerziehung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Freiburg/Basel/Wien 1971.
MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.): Lebensraum Kindergarten. Pädagogische Anregungen für Ausbildung und Praxis. Freiburg/Br. 1983.
MONTESSORI, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1913.
REYER, J.: Wenn die Mütter arbeiten gingen... Eine sozialhistorische Studie zur Entstehung der öffentlichen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert in Deutschland. 2. Aufl. Köln 1985.
ZIMMER, J.: Der Situationsansatz als Bezugsrahmen der Kindergartenreform. In: DERS. (Hg.): Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart 1985, S. 21 ff.

Anschrift des Autors:

PD Dr. JÜRGEN REYER, Uni Tübingen/IfE I, Münzgasse 22–30

WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH

Früherziehung als lohnende Investition

Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen

1985 war die Beteiligungsquote an vorschulischer Erziehung in vielen Ländern – auch in der Bundesrepublik Deutschland – zwei- bis dreimal höher als noch 1960. Angesichts dieser Entwicklung stellt sich die Frage nach den langfristigen Auswirkungen, die sich daraus ergeben. Darüber hinaus ist offen, ob sich die enormen gesellschaftlichen Investitionen – öffentliche wie private – gegenüber den vorgefundenen Effekten lohnen.

Auswirkungen vorschulischer Erziehung lassen sich in drei Bereichen finden (PSACHARAOULOS 1982):

- Auswirkungen auf die Kinder selbst: Förderung der sozialen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern (verbesserte Schullaufbahncancen; langfristige Auswirkungen auf Berufskarriere usw.)
- Auswirkungen auf Eltern: Außerfamiliäre Betreuung ermöglicht die Erwerbstätigkeit von Eltern bzw. deren Ausweitung (vergrößertes Haushaltseinkommen, Verbesserung beruflicher Chancen durch Beibehaltung der Berufstätigkeit)
- Social demand satisfaction: Während der Betreuungszeiten des Kindes kann sich die Mutter anderen Aufgaben/Interessen zuwenden, z.B. an kulturellen Angeboten teilnehmen.

Im folgenden werden zunächst Langzeitstudien über die Effizienz von Förderungsansätzen vorgestellt, anschließend wird auf ökonomische Untersuchungen zur Früherziehung eingegangen.

1. Langzeitstudien aus den USA und England über die Effizienz von Förderungsansätzen

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es nur wenige Untersuchungen zu den Langzeiteffekten vorschulischer Erziehung, die über das Ende der Grundschulzeit hinausgehen. In den USA und in England dagegen werden vorschulische Effekte in einer Reihe von Studien bis in das Erwachsenenalter verfolgt. Drei dieser Studien sind: 1. das PERRY PRESCHOOL PROJECT in Ypsilanti, Michigan, 2. die Sekundäranalysen US-amerikanischer Langzeitstudien durch das CONSORTIUM FOR LONGITUDINAL STUDIES und 3. die Studie von OSBORN und MILBANK in Großbritannien.

Zu 1.:

An diesem Projekt nahmen 123 3- und 4-jährige farbige Kinder mit IQ-Werten im STANFORD-BINET von 61–88 teil. 58 Kinder davon (Experimentalgruppe) nahmen an einer vorschulischen Förderung teil, deren Hauptmerkmale waren: Orientierung an PIAGET, günstige Erzieher/Kind-Relation von 1:5, Hausbesuche, Elterntreffen. Die vorschulische Förderung wurde in fünf aufeinander liegenden Jahren mit ein- bzw. zweijähriger Dauer angeboten (2 1/2 Stunden täglich von Oktober bis Mai). Die restlichen 65 Kinder dienten als Kontrollgruppe.

Ergebnisse:

Im Alter von 19 Jahren sind deutlich mehr der früheren Vorschulkinder erwerbstätig als Kinder der Kontrollgruppe (59% zu 32%); beim High School-Abschluß beträgt die Relation 67% zu 49%; beim College-Besuch bzw. der Absolvierung einer Berufsausbildung 38% zu 21%. Nur 18% der früheren Vorschulkinder lebten von der Sozialhilfe gegenüber 23% der Kontrollgruppe. Diese positiven Effekte von frühkindlicher Förderung zeigten sich nicht bei den üblichen psychometrischen Testverfahren: die anfänglichen IQ-Vorsprünge der Vorschulkinder waren bereits im 2. Jahr der Grundschule verschwunden.

Zu 2.:

Das CONSORTIUM FOR LONGITUDINAL STUDIES untersuchte 12 Projekte vorschulischer Interventionen für „low-income“-Kinder. Zum einen wurden ältere Daten noch einmal neu analysiert, zum

anderen wurde 1976/77 eine Follow-up-Studie durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt waren die erfaßten Kinder zwischen 9 und 19 Jahre alt.

Ergebnisse:

Frühere Vorschulkinder durchlaufen deutlich häufiger als die jeweiligen Kontrollgruppenkinder das Schulsystem normal, sie werden hochsignifikant weniger zu Sonderschulen überwiesen und müssen signifikant seltener eine Klassenstufe wiederholen.

Zu 3.:

Untersucht wurden zu drei Zeitpunkten (Geburt, im Alter von 5 und 10 Jahren) Kinder, die vom 5.-11. 4. 1970 in England, Schottland und Wales geboren wurden (Stichprobe etwa 16000 Kinder). Der Besuch einer vorschulischen Einrichtung wurde retrospektiv zu den späteren Erhebungszeitpunkten erfaßt.

Ergebnisse:

Es zeigte sich deutlich, daß Kinder, die keine vorschulischen Einrichtungen besucht hatten, die schlechtesten Leseleistungen aufweisen. Ähnliche Ergebnisse fanden sich auch hinsichtlich anderer schulischer Leistungen und kognitiver Fähigkeiten. Im Hinblick auf Sozialverhalten (Ängstlichkeit, Extraversion, Hyperaktivität, Peer-Beziehungen usw.) wurden keine Unterschiede zwischen vorschulisch geförderten Kindern und denen der Kontrollgruppe gefunden. Ein direkter Vergleich mit den amerikanischen Ergebnissen ist nicht möglich, da diese Studie – anders als in den USA – Maße des Schulerfolgs, wie z.B. Wiederholung einer Klasse, nicht einbeziehen konnte.

Fazit:

- Die Langzeituntersuchungen weisen langandauernde positive Effekte vorschulischer Förderung nach. Solche Effekte verdienen es, unter Vorschulpädagogen wie auch unter Politikern stärker bekannt gemacht zu werden.
- Die üblichen psychometrischen Testverfahren sind weniger geeignet, die Effekte von vorschulischen Interventionen zu erfassen. Benötigt werden andere, molare, lebensnahe Kriterien, die die Bewältigung von Aufgaben im realen Leben indizieren.
- Die in den USA und England gefundenen Ergebnisse können nicht bruchlos auf die Bundesrepublik übertragen werden, zumal die Untersuchungen vorwiegend an gesellschaftlichen Randgruppen durchgeführt wurden.
- Ausgehend von den Bedingungen in der Bundesrepublik sollten hier sorgfältig geplante Untersuchungen zur Erfassung von Langzeiteffekten durchgeführt werden.
- Eher zufällige Untersuchungen sollten zugunsten langfristig angelegter Forschungsstrategien zurückgestellt werden, da nur diese eine Grundlage für eine solide wissenschaftlich und sozialpolitisch ausgerichtete Argumentation bilden könnten.

2. Ökonomische Untersuchungen zur Früherziehung

Die bisher skizzierten Studien betrachten überwiegend nur die Auswirkungen einer vorschulischen Förderung auf die Kinder, nicht aber die gesellschaftlichen Investitionen und deren Verhältnis zu den Auswirkungen. Dazu werden ökonomische Analysen erforderlich. Eine ökonomische Analyse besteht im Vergleich von Kosten und

Auswirkungen eines Programms, sei es für Teilgruppen oder für die Gesellschaft insgesamt, wobei zunächst zwischen der Effektivität (welchen Nutzen hat die Gesellschaft als Ganze von einem Programm) und der Equity (Fairness: wie sieht die Verteilung von Kosten und Nutzen im Hinblick auf die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen aus) unterschieden wird.

Am Beispiel des PERRY PRESCHOOL PROGRAMS sollen die Ergebnisse einer solchen Kosten-Nutzen-Analyse dargestellt werden. Vorauszuschicken ist, daß einige Kosten und Gewinne nicht in monetäre Einheiten umrechenbar waren. Das betraf häufiger Gewinne als Kosten, so daß beim Gesamtergebnis eher die Gewinne unterschätzt werden.

Die Kosten für das Programm bestehen aus Gehaltskosten, Verwaltungskosten, Materialien, Abschreibung für das Gebäude usw. Insgesamt entstanden aufgrund der günstigen Erzieher-Kind-Relation von etwa 1 : 5 relativ hohe Kosten. Ersparnisse durch das Programm ergeben sich z. B. dadurch, daß die am Programm teilnehmenden Kinder weniger oft eine Schulklasse wiederholten als Kinder der Kontrollgruppe. Mehrkosten entstanden wiederum dadurch, daß die am Programm teilnehmenden Kinder später zu einem College gingen oder eine umfangreichere Berufsausbildung anstrebten. Die geringe Straffälligkeit ist ein weiterer kostensenkender Faktor. Durch die verbesserte schulische Ausbildung früherer Vorschulkinder läßt sich ein Zuwachs an Lebenszeiteinkommen (und damit auch an Steuern) erwarten. Ebenfalls liegt ein gesellschaftlicher Gewinn darin, daß die Vorschulkinder seltener von Sozialunterstützung leben.

Die Kosten und Nutzen des PERRY PRESCHOOL PROGRAMS lassen sich wie folgt abschätzen:

- Das Programm ist eine lohnende gesellschaftliche Investition.
- Die Aufwendungen für das Programm liegen allein beim Steuerzahler, der hat aber auch – über die gesamte Lebenszeit betrachtet – die größten Gewinne. Müßten die Teilnehmer die Förderung selbst bezahlen, so stünden ihnen bei einem totalen Netto-Gewinn von \$1651 für ein Jahr Vorschule Kosten von \$4726 gegenüber.

Fazit:

- Nach vorliegenden Befunden ist vorschulische Erziehung eine lohnende gesellschaftliche Investition.
- Eine Übertragung der Befunde auf die Bundesrepublik ist nicht ohne weiteres möglich: in der Bundesrepublik besteht ein Defizit an vergleichbaren Forschungsarbeiten.
- Die im 1. Abschnitt geforderten Langzeitstudien sollten mit ökonomischen Analysen kombiniert werden.
- Sozialpolitische Entscheidungen sollten nicht allein auf der Basis von ökonomischen Analysen gefällt werden. Dennoch sind Ausgaben für den Vorschulbereich leichter zu begründen, wenn dieser mit anderen gesellschaftlichen Sektoren auf der Basis ökonomischer Argumente konkurrieren kann.

Literatur

- BARNETT, W.S.: Benefit-Cost Analysis of the Perry Preschool Program and Its Policy Implications. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 7 (1985), 333–342.
- BARNETT, W.S.: Economic Evaluation of Early Intervention Programs. Paper presented at the 1986 AERA Annual Meeting in San Francisco, CA, April 16–20, 1986.
- BERRUETA-CLEMENT, J.R./SCHWEINHARDT, L.J./BARNETT, W.S./EPSTEIN, A.S./WEIKART, D.P.: Changed Lives. The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press 1984.
- LAZAR, I./DARLINGTON, R.: Summary Report. Lasting Effects After Preschool. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. DHEW Publication No. (OHDS) 79–30179. Washington, D.C. 1979.
- LAZAR, I./DARLINGTON, R.: Lasting Effects of Early Education. A Report from the Consortium for Longitudinal Studies. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 47 (1982), No. 2–3, Serial No. 195.
- OSBORN, A.F./MILBANK, J.E.: The Effects of Early Education. A Report from the Child Health and Education Study. Oxford: Clarendon Press 1987.
- PSACHAROPOULUS, G.: The Economics of Early Childhood Education and Day-Care. In: International Review of Education XXVIII (1982), 52–70.
- ROßBACH, H.G.: Dimensionen der Evaluation: Einige Stiefkinder illustriert an dem Projekt „Schulkindergarten“. In: Früherziehung: Wissenschaftliche Grundlagen – Projektrealisationen – Evaluationen – Politische Implikationen. Kolloquium durchgeführt am 28./29.9.1981 am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- TIETZE, W.: Was soll in der Früherziehung evaluiert werden? In: FTHENAKIS, W.E. (Hrsg.): Tendenzen der Frühpädagogik. Düsseldorf: Schwann 1984.
- WEBER, C.U./FORSTER, P.W./WEIKART, D.P.: An Economic Analysis of the Ypsilanti Perry Preschool Project. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press 1978.
- WINKELMANN, W./HOLLÄNDER, A./SCHMERKOTTE, H./SCHMALOHR, E.: Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Bericht über eine längsschnittliche Vergleichsuntersuchung zum Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen. Bd. 1. Kronberg/TS: Scriptor 1977.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. WOLFGANG TIETZE, Dr. HANS-GÜNTHER ROßBACH, Universität Münster, Institut für Sozialpädagogik, Weiterbildung und Empirische Pädagogik, Georgskommende 33, 4400 Münster

Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht

1. *Der Raum, in den das Kind mit seiner Geburt eintritt, ist von Phantasien besetzt – von der Kontinuität des Phantasmas*

„Das Kind, das den Mutterleib verläßt, tritt nicht in eine natürliche Umwelt ein, sondern in die Umwelt der Zivilisation, in der sich das Leben der Erwachsenen abspielt... Was aber tut der Erwachsene mit diesem Neugeborenen, das aus dem Nichts kommt, dessen zarte Augen noch nie Licht erblickt haben, dessen Ohren ein Reich völliger Stille gewohnt sind?“ (MONTESSORI 1952, S. 35f.)

Eine Fülle von Phantasien bestimmen die Vorstellungswelt und Erwartungen der Erwachsenen, wenn sie sich auf den Empfang eines Kindes vorbereiten. Diese Empfangsphantasie möchte die Welt für das Kind und für die Menschen, die es dort erwarten, deuten. Vermittelt durch die Gesten, die den Weg ins Leben begleiten, wird bereits dem Kind über den Umgang mit seinem Körper ein Stück seiner eigenen Be-Deutung im Horizont dieser Welt mitgeteilt.

Die private Seite dieser Phantasien kann jeder, der eigene Kinder hat, bei sich selbst erforschen. Während der Schwangerschaft durchlaufen sie oft alle Stadien vom Wunschkind, das alle guten Eigenschaften auf sich vereint, bis hin zu den Befürchtungen, das Kind könnte krank, für immer geschädigt oder überhaupt nicht lebensfähig zur Welt kommen. Jedenfalls, noch lange bevor das Kind zur Welt kommt, hat es bereits einen Platz in den Phantasien seiner Eltern eingenommen. Der Augenblick der Geburt ist daher auch deshalb schwierig – trotz aller Technologien, die uns über das werdende Kind schon vorher berichten –, weil im Moment des Erblickens, das gesehene Kind mit dem phantasierten konfrontiert wird.

Doch die Gewißheit, empfangen zu werden, ist trügerisch – und nicht nur da, wo dem Kind nicht gerne ein Platz gewährt wird. Es öffnet sich nämlich nicht nur ein Raum, in den es hineinwachsen kann. Im gleichen Zug *erwirbt es sein Subjektsein auf der Basis der Vorstellungen anderer*. Verteidigen wir uns nicht damit, daß wir dem Kind Wohlwollen, Verständnis und Toleranz entgegenbrächten. Das mag wohl sein. In dem Maß jedoch, in dem es sich zunächst in unsere Absichten einfügt, wird es zum Spielplatz unseres Unbewußten, das weit weniger altruistische Absichten hegt. Es fügt nämlich das Kind in das Spiel unserer Wünsche ein. Dieses Gefangensein im weitgehend unbewußten Phantasma der Eltern läßt sich kasuistisch aufzeigen, jedoch keinesfalls erschöpfend:

- Der Wunsch nach einer „normalen“ Elternschaft bei Adoptiveltern verstellt und verschweigt dem Adoptierten – geschützt oftmals noch durch das Adoptionsverfahren – den Zugang zu seiner eigenen Herkunft. Die Suche nach der eigenen Identität verknüpft sich daher unmittelbar mit der nach den ‚wirklichen‘ Eltern (vgl. LIFTON 1986, 1987).
- Kinder können keine Verbindung zur Wirklichkeit in ihrer realen und symbolischen Dimension aufnehmen, erscheinen vielleicht ängstlich, unkonzentriert oder gar

unbegabt bis debil, solange sie von einer unbewußten Wunschwelt der Mutter oder der Eltern festgehalten werden (vgl. MANNONI 1972, 1976).

- Die Erlebnis- und Wunschwelt des Kindes hingegen bleibt unentwickelt und stumm; das Kind empfindet sich unwirklich, leer, ohne eigene Identität, während es nach außen hin angepaßt funktioniert (vgl. das Konzept des „Falschen Selbst“ bei WINNICOTT 1960).

2. Wie kommt das Kind zu einem Sprechen, in dem es sich selbst spricht – von der Kontinuität der Fürsorge zum Gebrauch der Diskontinuität.

Das kleine Kind ist auf die Fürsorge seiner Umwelt in hohem Maße angewiesen. Genau dadurch ist es aber in das Unbewußte seiner Hilfen eingefügt, wird es, wie MANNONI (1976) es ausdrückt, zum Denkmal der Mutterfunktion (wobei hier Mutter für all die liebenden anderen steht, die sich um das physische und psychische Wohlergehen des Kindes kümmern wollen). Wenn das kleine Kind ohne die Fürsorge also gar nicht auskommt, können es nur ihre Unterbrechungen sein, die das Kind aus dem Zugriff des anderen entlassen. Es muß also eine Weise des Verlusts erfahren, um auf der Basis eines Fehlens einen eigenen Wunsch zu entdecken. „Keine Milch“, so hat der englische Psychoanalytiker BION einmal gesagt, „ist der erste Gedanke“. Aber das ist nicht nur ein Gedanke, sondern auch der Anfang eines Wunsches.

Natürlich müssen die *Bedürfnisse* eines kleinen Kindes befriedigt werden. Aber für den Menschen als individuelles, soziales und kulturelles Wesen ist es noch wichtiger, *wie* diese Befriedigung gehandhabt wird. Natürlich ist eine *anregende Umgebung* für die geistige Entwicklung des kleinen Kindes wichtig. Aber man darf darüber nicht vergessen, *auf welche Weise* ihm dieses anregende Milieu verpaßt oder verschafft wird.

Ich reihe einige Möglichkeiten der Unterbrechung der Fürsorge aneinander, die es dem Kind gestatten, seinen eigenen Wunsch zu suchen:

- Da sind zum einen die sowieso schon immer vorhandenen *Unvollkommenheiten* und *Verzögerungen* in der täglichen Fürsorge um das Baby. Eine Mutter, die sich dem Kind zu gut anpaßt, beläßt es in der Illusion der magischen Erfüllung seines Verlangens, noch bevor es einen Wunsch artikuliert hat. WINNICOTT (1984) hat das Zögern des kleinen Kindes in einer Handlung beschrieben und damit den Augenblick markieren wollen, in dem innere Unsicherheiten oder Zweifel beginnen, in den Umgang mit der Wirklichkeit einzufließen. Hier wird nach außen hin sichtbar, wie das Kind ein eigenes „inneres Leben“ angesichts von Wirklichkeitserfahrungen zur Geltung kommen läßt.
- In der Unterbrechung der *Anwesenheit* der Mutter durch die (zeitlich begrenzte) *Abwesenheit* im Spiel des „Fort – Da“ öffnet sich dem Kind erst die Möglichkeit, ein *Verlangen* zu entwickeln (vgl. MANNONI, 1976, S. 78).
- Der Appell und das Verlangen bedürfen schließlich einer „Sprache“, mit der sie sich an jemanden wenden können. In den durch den Mangel geöffneten Zwischenraum tritt also noch etwas Drittes ein, was weder mit dem Verlangen des Kindes, noch mit dem der Mutter zu tun hat, etwas, was nicht der Ordnung des Subjekts entstammt, das Symbolische, die Sprache. Erst der Gebrauch der symbolischen Ordnung versetzt das Kind in die Lage, *seinen Wunsch* zu artikulieren. Es genügt also nicht, daß die Wirklichkeit durch Anwesenheit *und* Abwesenheit, durch Fürsorge *und* Mangel auseinandergerückt; sondern, der dadurch entstehende Raum der imaginären Erfahrung muß durch eine *symbolische Ordnung* strukturiert werden, sonst bleibt der Wunsch des Subjekts für sich selbst, wie für andere, auf immer unhörbar. So entsteht das

Paradox, daß eine nicht-subjektive Ordnung – die symbolische – zum Garanten des subjektiven Wunsches wird.

3. Folgerungen

Wir haben es – und dies nicht nur im Feld der Familienerziehung – nicht nur mit Fakten, sondern ebenso sehr mit Fiktionen zu tun. D. h., Kontinuitäts- und Diskontinuitäts Erfahrungen gibt es nicht nur auf der Ebene der konkreten Eltern-Kind-Beziehungen, sondern ebenso auf der Ebene bewußter und mehr noch unbewußter Phantasmen über diese Beziehungen und die damit zusammenhängende Entwicklung des eigenständigen Subjekts.

Auch wenn lange Zeit im Anschluß an die Hospitalisierungsforschungen in der Psychoanalyse die Qualität und Kontinuität der Beziehung des Kindes zu seiner Mutter im Vordergrund stand, legen neuere Forschungen nahe, daß nur ein Zusammenspiel von Kontinuitäten und Diskontinuitäten die Entwicklung zum Subjekt möglich macht. Der Terminus von der „zureichend guten Mutter“ (WINNICOTT) verdeutlicht diese Relativierung der Kontinuitätsvorstellungen.

Fehlentwicklungen der Beziehung zu sich selbst (Identität- und Selbstverständnis) und in der Entwicklung einer trag- und differenzierungsfähigen, subjektiv bedeutsamen Beziehung zur Wirklichkeit, scheinen eher die Frage nach einem übertriebenen Festhalten an Kontinuitäten (auf der Ebene des Verhaltens wie der Phantasmen) aufzuwerfen. Auch wenn das Verhältnis zwischen Kontinuität und Diskontinuität aus tiefenpsychologischer Sicht noch diskutiert werden muß, läßt sich vielleicht vorweg pointiert formulieren, daß das einseitige Überwiegen von Kontinuitäten eher psychische Fehlentwicklungen begünstigt, während eine „normale Entwicklung“ sich voll dem Widerspiel von Kontinuitäten und Diskontinuitäten stellt.

Wenn die Frage gestellt wird, welche Auswirkungen die frühe Kindheit auf die Entwicklung des Subjekts hat, dann sollte nun deutlich geworden sein, daß es nicht allein das Ausmaß von Fürsorge oder Vernachlässigung, von Anregung oder Langeweile ist, welches das spätere Leben nach Ansicht der Psychoanalyse beeinflusst, sondern die Struktur der Beziehungen, die das Kind im Umgang mit seiner Umwelt differenzieren konnte. Entscheidend für das spätere Leben, auch bezüglich psychischer Gesundheit oder Krankheit, Intelligenz oder „Dummheit“, erfüllten oder leeren Lebens ist, ob das Subjekt einen Weg gefunden hat, sich aus der Umarmung durch die bewußten und unbewußten Absichten der anderen zu befreien, und nicht, was die anderen für es getan oder nicht getan haben.

Für die Frühpädagogik insgesamt haben die vorangegangenen Überlegungen deshalb Bedeutung, weil sie mit der mütterlichen Fürsorge auch das Konzept der pädagogischen Fürsorge wenigstens teilweise infrage stellen. Wenn obendrein die Institutionen (die Familie, der Kindergarten usw.) die besten Garanten dieser pädagogischen Für-Sorge sind, dann wird man fragen müssen, wie der permanente pädagogische Zugriff im persönlichen, wie im institutionellen Bezug immer wieder aufgebrochen werden kann, damit das Kind Raum hat, sich selbst zu finden.

Darüber hinaus ist die gesamte Pädagogik aufgefordert zu überlegen, wie sie aus dem Zirkel des fürsorglichen Denkens herauskommen könnte, der sich von der „pädago-

gischen Verantwortung“ bis hin zur Propagierung von Hilfen und Förderungen aller Art erstreckt.

Literatur

- LIFTON, B. J.: Adoption. Stuttgart 1982.
LIFTON, B. J.: Zweimal geboren – Memoiren einer Adoptivtochter. München 1986.
MANNONI, M.: Scheiße-erziehung: Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Frankfurt 1976.
MANNONI, M.: Der Psychiater, sein Patient und die Psychoanalyse. Freiburg 1973.
MONTESSORI, M.: Kinder sind anders. Stuttgart 1952.
MONTESSORI, M.: Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter. Freiburg 1972.
WINNICOTT, D. W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt 1984.
WINNICOTT, D. W.: Ich-Verzerrung in Form des wahren und falschen Selbst (1960), ebd., 1984, S. 182–199.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gerd E. Schäfer, Universität Augsburg, Philosophische Fakultät I, Universitätsstr. 10, 8900 Augsburg

WASSILIOS E. FTHENAKIS

Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskontinuität in der kindlichen Entwicklung

Es waren die Arbeiten von BLOOM (1964) und HUNT (1961, 1964, 1969), die in den späten sechziger und in den frühen siebziger Jahren als theoretische und empirische Rechtfertigung für die Initiierung einer Vielzahl von Förderprogrammen in der Frühpädagogik und damit auch für die Verteilung öffentlicher Gelder dienten. BLOOMS Arbeit wird im allgemeinen als die überzeugendste Dokumentation von der Stabilität spezifischer Charakteristika angesehen. HUNT (1961) ging zwar einen anderen Weg als BLOOM, gelangte aber zu vergleichbaren Schlußfolgerungen. Beide Konzepte verbindet ein bestimmtes Verständnis von Entwicklung, das die zentrale Rolle der frühen Kindheit für die Gesamtentwicklung unterstreicht und damit die Bedeutung der Kontinuität in der Entwicklung des Individuums hervorhebt.

Seit dem Beginn der siebziger Jahre zeichnet sich innerhalb der entwicklungspsychologischen und (später) der frühpädagogischen Diskussion eine andere Position ab. Verfechter der sogenannten Diskontinuitätshypothese behaupten, Entwicklung schreite voran, indem der Organismus in Transaktion mit der Umwelt qualitative Veränderungen hervorbringe (SAMEROFF 1975), zwischen denen keine Kontinuität in dem Sinne bestehe, daß später deutlich werdendes Verhalten in jedem Falle durch aufeinander-

folgende frühe Erfahrungen bestimmt sei, sondern jeweils neuartiges Ergebnis des Entwicklungsprozesses ist. Das besagt nicht, daß die Antezedenzen eines Entwicklungsschrittes beliebig sein können. Sie werden nur nicht zugleich als hinreichende Bedingung für den Entwicklungsfortschritt angesehen. REESE & OVERTON (1970) erklären eine diskontinuierliche, in Phasen verlaufende Entwicklung im Rahmen eines Modells des aktiven Organismus als einen Veränderungsprozeß, in dessen Verlauf es zu so großen Modifikationen in Struktur-Funktions-Beziehungen oder der Organisation des Organismus kommt, daß neue Systemeigenschaften auftreten und funktional werden.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist eine definitive Antwort in die eine oder andere Richtung noch nicht möglich. Ich befürchte sogar, daß sie in dieser Form gar nicht gegeben werden kann. Denn seit etwa drei Jahren hat man international eine interessante Diskussion darüber eingeleitet, was denn unter Kontinuität bzw. Diskontinuität zu verstehen sei. Man beklagt die fehlende definitorische Klarheit und die oft mit der Kontinuität verknüpfte einseitige Annahme, daß sie in der Regel mit positiven Veränderungen assoziiert wird (PETERS & KONTOS 1987). In Anlehnung an ihre Ausführungen soll hier in aller Kürze der Versuch einer definitorischen Klärung unternommen werden, um anschließend einen kurzen Überblick über einen inzwischen etablierten Forschungsbereich zu vermitteln, der eine komplexe Antwort auf die gestellte Frage zu liefern versucht und zugleich neue Forschungsperspektiven für die Pädagogik der frühen Kindheit eröffnet.

Mit Hilfe der Systemtheorie und insbesondere mit Hilfe der ökologischen Systemperspektive, wie sie BRONFENBRENNER (1979, 1986) und GARBARINO (1982) vertreten, lassen sich bekanntlich unterschiedliche System- und Subsystemebenen unterscheiden: die individuelle, die des Mikro-, des Meso-, Exo- und Makrosystems. Eine solche Sichtweise erlaubt sowohl eine strukturelle als auch eine funktionale Analyse. In einer solchen systemorientierten Betrachtung läßt sich die Perspektive des Kindes (Individualebene) als die Konsistenz von Erfahrungen beschreiben, die ein einzelnes Mikrosystem vermittelt. Gleichzeitig läßt sich die Kontinuität von Erfahrungen über unterschiedliche Mikrosysteme hinweg beschreiben (z.B. Wohnung und Tagesstätte) sowie die Kongruenz von Prinzipien, Beziehungen oder Interessen zwischen den Systemebenen (z.B. zwischen dem Exosystem der Arbeitswelt und dem Mikrosystem der Familie oder den leitenden Ideologien des Makrosystems und der Versorgung mit spezifischen Einrichtungen für Kinder auf der Exosystemebene). Schließlich läßt sich innerhalb dieses theoretischen Rahmens die Stabilität von Verhalten, Erfahrungen, Einstellungen und Überzeugungen auf den unterschiedlichen ökologischen Systemebenen über die Zeit hinweg beschreiben.

Bei Einhaltung dieser Differenzierungen wird der Begriff Konsistenz zur Verwendung innerhalb der Analyse von Einheit und System, der Begriff Kontinuität hingegen für die Analyse zwischen Subsystemen innerhalb einer Systemebene vorgeschlagen. Kongruenz sollte für die Analyse zwischen den Systemebenen und Stabilität für longitudinale, kohortbezogene oder historische Analysen vorbehalten bleiben.

Konsistenz, Kontinuität, Kongruenz oder Stabilität dürfen dabei nicht als per se positiv oder negativ angenommen werden. Eine Evaluation kann nur jeweils aufgrund einer Messung der Risiken und Vorteile für die kindliche Entwicklung unter variierenden Rahmenbedingungen vorgenommen werden. So werden z. B. gegenwärtige Fragen der

Konsistenz, Kontinuität, Kongruenz und Stabilität in bezug auf die Entwicklung von Kindern in verschiedenen Betreuungsumwelten erörtert (HOOD & McHALE 1987). PALKOWITZ (1987) konnte nachweisen, daß zwar eine Stabilität im Kontext der Familie in den Einstellungen, Werten und Glaubenssystemen, jedoch nicht in täglichen Verhaltensmustern vorliegt. Die geläufige Annahme, daß Stabilität für die Entwicklung von Kindern förderlich sei, konnte weder auf der individuellen und mikrosystemischen Ebene noch auf der makroanalytischen Ebene (CHAVARRIA 1987) bestätigt werden.

Untersuchungen zur Kontinuität zwischen verschiedenen Settings (z. B. Familie und Tageseinrichtungen) deuten darauf hin, daß Kontinuität aus der Perspektive der kindlichen Erfahrung anders zu bewerten ist als aus der Perspektive der Eltern und Erzieher/innen. Eltern und Erzieher/innen beurteilen ein bestimmtes Ausmaß an Diskontinuität im Interaktionsstil und in den Rollenerwartungen als durchaus positiv für das Kind, als Hilfe, sich in zwei verschiedenen Betreuungsumwelten zurechtzufinden (LONG & GARDUQUE 1987). Andererseits wird Asymmetrie in der gegenseitigen Wahrnehmung als unerwünschte Diskontinuität auf der Beziehungsebene zwischen Eltern und Erzieher/innen eingestuft (KONTOS 1987). Insgesamt bleiben gegenwärtig jedoch viele Fragen in bezug auf Kontinuität zwischen Familie und außerfamiliärer Tagesbetreuung offen. Inkongruenz zwischen dem Exosystem (z. B. Betreuungsangebote) und dem familialen Mikrosystem wurde durchwegs als negativ für die Entwicklung von Kindern und Familie gewertet (GOELMANN & PENCE 1987; HILL-SCOTT 1987; PETTYGROVE 1987). Diese Inkongruenzen entstehen zum größten Teil aus der Tatsache, daß sozial-, familienpolitische und familienpädagogische Maßnahmen eher reaktiv als prospektiv getroffen werden.

Bereits die vorliegende Forschung hat deutlich gemacht, daß das Konstrukt „Kontinuität“ sehr differenziert gesehen werden muß und daß pauschale Annahmen einer positiven Wirkung von Kontinuität nicht haltbar sind. Die Komplexität innerhalb und zwischen den Systemebenen macht eine Evaluation der Wirkungen von Konsistenz, Kontinuität, Kongruenz und Stabilität äußerst schwierig. Die Effekte von Kontinuität dürfen nicht weiter als Gegensätze behandelt werden (Kontinuität vs. Diskontinuität, förderlich vs. hinderlich). Konsistenz, Kontinuität, Kongruenz und Stabilität variieren eher an Intensität und müssen im Rahmen eines „Risikokontinuums“ im Erfahrungsbereich von Kindern und Familien evaluiert werden.

Effekte der Kontinuitäten im Exosystem und Kongruenzen zwischen Exosystem und Makrosystem müssen wirksamer erfaßt werden, was besonders schwierig ist mit Blick auf die verschiedenen Ebenen und Variablen (Kultur, Maßnahmen, Politik, Sozialstrukturen). Interkulturelle Studien, die die Beziehungen zwischen Makrovariablen (Maßnahmen) und Mikrovariablen (Verhalten) simultan über verschiedene Settings untersuchen, könnten einen brauchbaren Weg aufzeigen.

Einen weiteren Ausweg aus der bisherigen Situation bietet ferner die Betonung des Systems als Chronosystem und dessen Einbettung in eine lifespan-Perspektive der Entwicklung (BALTES, REESE & LIPSITT 1980). Dieser Perspektive entsprechend entwickelt sich im Laufe der individuellen Biographie in einigen Bereichen eine Abnahme von Plastizität, während andere Bereiche der intellektuellen und emotionalen Entwicklung offen für Veränderung durch neue Erfahrungen bleiben. Eine solche Betrachtung bietet zumindest eine Alternative zu jener Sichtweise, die individuelle Stabilität und Kontinuität auf frühe Lebenserfahrungen zurückführt. Leider fehlt es

weitgehend an Forschungsprojekten, die beide Sichtweisen integrieren. HOOD & McHALLE (1987) berichten, daß im Frank Porter Center ein solches Design für Kinder mit Ganztagsbetreuung mit gezielter Intervention bzw. für Kinder ohne jegliche Intervention ausgearbeitet wurde (vgl. auch RAMEY, YEATES & SHORT, 1984). Dieses und das Carolina Abecedarian Project (BRIM & KAGAN, 1980) für den Kindergartenbereich stellen erste Schritte in diese Richtung dar.

Literatur

- BALTES, P. B., REESE, H. W. & LIPSITT, L. P.: Life-span development psychology. In: Annual review of Psychology 31 (1980), S. 65–110.
- BLOOM, B. J.: Stability and Change in Human Characteristics. New York: Wiley 1964.
- BRIM, O. G. & KAGAN, J.: Constancy and Change in Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press 1980.
- BRONFENBRENNER, U.: The Ecology of Human Development. Cambridge, Mass. 1979. (Dt.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart 1981).
- BRONFENBRENNER, U.: Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In: SILBEREISEN, R. K., EYFERTH, K. & RUDINGER, G. (Eds.): Development as Action in Context. Problem Behavior and Normal Youth Development. Berlin: Springer 1986, S. 287–309.
- CHAVARRIA, M.: Macrosystem Continuity, Congruity an Stability: Costa Rica as a Case Example. In: PETERS & KONTOS 1987, S. 189–200.
- GARBARINO, J.: Children and Families in the Social Environment. New York: Aldine Publishing Company 1982.
- GOELMAN, H./PENCE, A.: Some Aspects of the Relationships Between Family Structure and Child Language Development in Three Types of Day Care. In: PETER & KONTOS 1987, S. 129–146.
- HILL-SCOTT, K.: The Effects of Subsidized, Private, and Unregulated Child Care on Family Functions. In: PETERS & KONTOS 1987, S. 147–168.
- HOOD, K. E. & McHALE, S.: Sources of Stability and Change in Early Childhood. In: PETERS & KONTOS 1987, S. 17–40.
- HUNT, J., McV.: The Psychological Basis for Using Preschool Enrichment as an Anecdote for Cultural Deprivation. Merrill-Palmer Quarterly (1984) 10, S. 209–248.
- HUNT, J., McV.: The Challenge of Incompetence and Poverty. Urbana Ill.: Univ. of Illinois Press 1969.
- HUNT, J., McV.: Intelligence and Experience. New York: Ronald Press 1961.
- LONG, F. & GARDUQUE, L.: Continuity Between Home and Family Care: Caregivers' and Mothers' Perceptions and Children's Social Experience. In: PETERS & KONTOS 1987, S. 69–90.
- PALKOWITZ, R.: Consistency and Stability in the Family Microsystem Environment. In: PETERS & KONTOS 1987, S. 41–68.
- PETERS, D. L. & KONTOS, S.: Continuity and Discontinuity of Experience in Child Care. In: SIGEL, I. E. (Ed.): Advances in Applied Developmental Psychology, Vol 2. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation 1987.
- PETTIGROVE, W.: Moving from Consistency to Congruence in Child Care Policy: The State's Role. In: PETERS & KONTOS 1987, S. 169–188.
- RAMEY, C. T., YEATES, K. O. & SHORT, E.: The plasticity of intellectual development: Insights from preventive intervention. In: Child Development 55 (1984), S. 1913–1925.
- REESE, H. W. & OVERTON, W. F.: Models of Development and Theories of Development. In: L. R. GOULET & P. BALTES, Life Span Development Psychology: Research and Theory. New York: Academic Press 1970.
- SAMEROFF, A.: Transactional Models in Early Social Relations. In: Human Development 18 (1975), S. 65–79.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. Dr. WASSILIOS E. FTHENAKIS, Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung, Arabellastr. 1/III, 8000 München 81

Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungsprozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung

Kritische Rückfragen und Thesen zu den Beiträgen von SCHÄFER und FTHENAKIS

Rückfragen zur psychoanalytischen Position (SCHÄFER)

1. Wie viele psychoanalytische Beiträge zur kindlichen Entwicklung bemüht sich auch der vorliegende um Aussagen und Schlußfolgerungen, die Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben. Dies muß zwangsläufig zu Lasten von Differenzierungen und Relativierungen gehen, die gleichwohl aber notwendig sind, wenn der Geltungsanspruch an der konkreten Realität validiert werden soll.
2. Zu den notwendigen Differenzierungen, die sogar innerhalb der psychoanalytischen Betrachtungsweise postuliert werden können, gehört meines Erachtens auch der in den Ausführungen von SCHÄFER gar nicht beachtete Aspekt, daß nicht nur ein Zuwenig an Unterbrechungen von Pflege- und Erziehungshandlungen und damit der emotionalen Zuwendung für die Entwicklung des Kindes schädlich sein kann, sondern auch und gerade ein Zuviel an Unterbrechungen und damit eine zu große Unstetigkeit.
3. Wie in den meisten psychoanalytisch orientierten Aussagen über die kindliche Entwicklung dominiert auch hier die Betrachtungsweise, daß die Interaktion zwischen dem Kind und der Mutter bzw. einer anderen dauerhaften Bezugsperson durch eine starke Einseitigkeit des Einflusses von der Mutter zum Kind gekennzeichnet sei und daß das Kind nur als rezeptiver Interaktionspartner verstanden wird, der diese Einflüsse zu verarbeiten habe. Nun weiß aber die Pädagogik schon seit langer Zeit (mindestens seit ROUSSEAU, ganz explizit aber seit CAMPE) – und die empirisch orientierte Entwicklungspsychologie seit etwa 20 Jahren bestätigt dies –, daß die Interaktionen durch wechselseitige Beeinflussungen charakterisiert sind, indem auch die Kinder, ja sogar schon die Säuglinge, in erheblicher Weise die Interaktionen mitstrukturieren.
4. Was auf der Ebene konkreter Interaktionen gilt, läßt sich auch für die Ebene der Phantasie oder der Vorstellungen postulieren, und zwar in der Weise, daß auch die Vorstellungen und die Phantasien der Mutter (bzw. der dauerhaften Bezugsperson) in entscheidender Weise von den Phantasien und den Vorstellungen des Kindes selbst beeinflußt werden.

Fazit: Die psychoanalytische Betrachtungsweise zeichnet sich durch – zum Teil – durchaus bewußte Einseitigkeit aus, die in gewissem Sinne durchaus einen Vorzug darstellt, die aber, wenn sie den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt, einer notwendigen Differenzierung bedarf durch Perspektiven, die aus anderen Betrachtungs-

tungsweisen – auch und gerade einer empirisch-psychologischen – zu gewinnen sind.

Rückfragen zur empirisch-psychologischen Position (FTHENAKIS)

Vorweg sei gesagt, daß die vorgetragene Position mit so vielen empirischen Forschungen abgestützt ist, daß es sicher nicht sinnvoll wäre, sie mit anderen Forschungen, die hier möglicherweise nicht berücksichtigt worden sind, zu relativieren oder gar zu kritisieren. Vielmehr bedarf es eines übergeordneten Standpunktes, der die kritische Betrachtung leitet.

1. Nur bei Vorliegen einer kritischen Standortbestimmung im Sinne einer begrifflichen Klärung von „Kontinuität“ und „Diskontinuität“ ist eine differenzierte und angemessene Beurteilung der Forschungen über die Auswirkungen frühkindlicher Deprivation möglich gewesen, nämlich daß wichtiger als diese frühen Erfahrungen in der Regel die Struktur der späteren Erziehungssituation sei.
2. Diese Überlegung rückt dann zugleich nahe an die Grundeinsicht neuerer ökologisch-systemischer Betrachtungen heran, nämlich daß das Ergebnis von Transaktionen zwischen Personensystemen einerseits und sozialen Systemen andererseits grundsätzlich offen ist. Das spricht nicht zwangsläufig für Diskontinuitäten, impliziert aber deren prinzipiell gegebene Möglichkeit.
3. Dies wäre dann auch der Ort, wo Fiktionen und Phantasien in ihrem Einfluß auf die menschliche Entwicklung ernster zu nehmen wären, als dies die empirisch-psychologische Kinderforschung tut. (Gewiß liegt der wichtigste Grund für die weitgehende Ignorierung dieser Phänomene darin, daß die nach strengen empirisch-analytischen Kriterien vorgehende Kinderforschung weder einen theoretischen Zugang noch das entsprechende methodische Instrumentarium zur Erfassung und Messung solcher Phänomene entwickelt hat; dennoch kann dies kein hinreichender Grund dafür sein, daß auch die Bedeutung dieser – und anderer – Phänomene, die sich jedem aufmerksamen pädagogischen Beachter aufdrängt, einfach außer acht zu lassen.)
4. Da die empirisch-psychologische Kinderforschung von Denkmodellen und Forschungen in anderen wissenschaftlichen Disziplinen in der Regel wenig Notiz nimmt, so stellt sie sich gewöhnlich auch nicht die selbstkritische Frage, die beispielsweise von neueren wissenssoziologischen Überlegungen und Forschungen nahegelegt wird, nämlich in welchem Interesse eine theoretische und forschungsmäßige Umorientierung in einem bestimmten Fachgebiet erfolgt. Genauer gefragt: Gibt es zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Gesellschaft spezifische Interessen, die die „Konjunktur“ einer alternativen Betrachtungsweise, in diesem Fall: der Diskontinuitätshypothese, fördern? – In der amerikanischen Diskussion jedenfalls wird meines Erachtens nicht zu Unrecht argumentiert, daß die Konjunktur der Diskontinuitätshypothese in engem Zusammenhang steht mit einer politisch offenbar notwendig gewordenen Rechtfertigung von massiven Einsparungen im Bildungsbereich, insbesondere im Sektor der Frühpädagogik. In diesem Lichte betrachtet, könnte am Ende die Diskontinuitätshypothese einen gesellschaftlichen Bewußtseinsstand manifestieren, der sich politisch instrumentalisieren läßt, und zwar zu dem

Zweck, eine politisch nicht mehr gewollte Förderung von Früherziehungsmaßnahmen dadurch zu legitimieren, daß eine Auswirkung von frühpädagogischen Fördermaßnahmen auf spätere Entwicklungsniveaus im Sinne einer *Kontinuität* nicht nachzuweisen sei, sondern daß diese Prozesse vielmehr unstet, nämlich *diskontinuierlich* verlaufen. – Mit diesem Hinweis soll diese „Finalisierungsthese“ nicht für unumstößlich erklärt werden, wohl aber soll damit eine kritische Rückfrage gestellt sein, die die betroffene Disziplin selbst bisher nicht an sich gerichtet hat.

Fazit

Das Fazit kann meines Erachtens nicht in dem allzu oft zitierten und allzu leicht hingegesagten Postulat einer für notwendig gehaltenen *Integration* der Betrachtungsweisen bestehen, obwohl Erweiterungen, Differenzierungen auch Vervollständigungen einer Betrachtungsweise durch andere in gewissen Fällen notwendig und auch möglich ist; sondern vielmehr darin, daß man bevor man sich auf eine bestimmte Betrachtungsweise, die von außerhalb der Pädagogik stammt, einläßt, das Fundament als einen *gemeinsamen Ausgangspunkt* bestimmt, von dem aus dann erst spezifische Fragen zu entwickeln wären, die sich mit Hilfe teils psychoanalytischer, teils empirisch-psychologischer, teils anderer Theoreme und Zugangsweisen näher aufhellen lassen. Das gemeinsame Fundament jedoch müßte in einer *anthropologischen Bestimmung der pädagogischen Situation* liegen.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. REINHARD FATKE, Université de Fribourg, Rue St-Michel 6, CH-1700 Fribourg.

Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen*

Bildungspolitische Vorstellungen insbesondere der späten 60er Jahre gingen davon aus, daß die Funktionen des Bildungssystems der Sozialisation zukünftiger Mitglieder der (Arbeits-)Gesellschaft und der Verteilung sozialer Chancen um so besser zu erfüllen sind, je losgelöster dies von der Herkunftsfamilie geschieht – wegen der dort so ungleich verteilten Ressourcen und damit ungleichen Startbedingungen. Solche Vorstellungen konnten schon deshalb keine großen Realisierungschancen besitzen,

- weil sie auf eklatante Weise das Eigeninteresse der Eltern an der Entwicklung ihrer Kinder und deren Fortkommen in der Gesellschaft übersahen und die Kinder vom Familiensystem zu isolieren können glaubten,
- und weil sie die Interdependenzen von Familien und Bildungssystem aus dem Blick verloren; denn das Bildungssystem ist nicht nur eine gesamtgesellschaftliche Sozialisationsagentur, sondern immer auch ein Entlastungssystem von zunächst familiären Aufgaben.

Die folgenden Überlegungen über die gewandelten Funktionen von Vorschuleinrichtungen richten ihr Augenmerk auf einen besonderen Aspekt der Interdependenzen zwischen Familie und Bildungssystem, nämlich auf den der Aufenthaltszeiten in Familie und (vorschulischen) Bildungsinstitutionen, wie sie insbesondere in der neueren Lebenslauf- und Familienzyklusforschung thematisiert worden sind. Es muß hierzu allerdings eine weite zeitliche Perspektive eingenommen werden und es darf also nicht allein die Tageszeit berücksichtigt werden (und die sich daran anknüpfenden Diskussionen über die Öffnungszeiten von Kindergärten und Schulen), vielmehr muß ebenso die Verteilung von Zeiten für Familie, Bildungs- und Beschäftigungssystem über die Woche, über das Jahr und über den Lebens- und Familienzyklus in den Blick genommen werden. Erst dann läßt sich die Frage beantworten, ob und wie vorschulische Einrichtungen in angemessener Weise auf die (z. T. vom Bildungssystem mitverursachten) strukturellen Veränderungen in den Familien reagieren können, um die strukturellen Spannungen zwischen Familie, Bildungs- und Beschäftigungssystem zu vermindern.

Konnte man noch vor einigen Jahrzehnten davon ausgehen, daß zwar nicht die Verheiratsquote und die Geburtenziffern, wohl aber die Termine für Heirat und für die Geburt von Kindern in starkem Maße normiert und für die verschiedensten Gesellschaftsgruppen relativ gleich waren, so ist das in letzter Zeit zunehmend weniger der Fall. Die zeitliche Expansion der Verweildauer im Bildungssystem für immer größere Bevölkerungsgruppen, also die Verlängerung des Jugendalters und die Hinauszögerung der ökonomischen Unabhängigkeit, hat in erheblichem Umfang dazu

* Die vollständige Fassung mit Literaturverweisen erscheint unter dem Titel „Familien- und sozialpolitische Aspekte des Kindergartenbesuchs“ in: W.E. FTHENAKIS/R. GEIPEL/E. HAPP (Hrsg.), Übergänge und Brüche im Bildungswesen, München 1988.

geführt, daß der Altersabstand zwischen den Generationen erstens im Durchschnitt sehr viel größer geworden und zweitens erheblich größeren Schwankungen unterworfen ist; neben relativ jungen Müttern (insbesondere mit geringem schulischen und beruflichen Qualifikationsprofil) kann man zunehmend häufiger Akademikerinnen finden, die vergleichsweise „spät“ ihre Kinder bekommen. Bei Eltern handelt es sich somit um eine zunehmend weniger homogene Population mit sehr unterschiedlichen Lebenslagen, Erziehungsvorstellungen und Erwartungen an die außerfamiliäre Betreuung ihrer Kinder. Das dürfte die – notwendige – Einbeziehung von Eltern in die Arbeit des Kindergartens nicht einfacher machen, vielmehr werden zunehmend auch differenzierte Formen der Elternarbeit notwendig werden.

Entstandardisierende Effekte auf den Verlauf des Lebens- und Familienzyklus gehen auch von dem Umstand aus, daß sich Überlegungen zur Arbeitszeitverkürzung vornehmlich zugunsten einer Begrenzung der Lebensarbeitszeit ausgewirkt haben. Dagegen ist die (familienpolitisch günstigere) Begrenzung der regelmäßigen Jahres-, Wochen- oder (besser noch) der Tagesarbeitszeit vergleichsweise unbedeutend geblieben. Die Begrenzung der Lebensarbeitszeit hat unter dem hier zu beleuchtenden Gesichtspunkt u. a. auch den Effekt, daß der Zeitraum, in dem die Weichen für eine berufliche Karriere gelegt werden, weiter komprimiert wird. Dieser knappe Zeitraum ist zugleich der, in dem (nach den gegenwärtigen Bedingungen) eine Familie gegründet wird und Kinder den höchsten zeitlichen Betreuungsaufwand benötigen. Diese familienpolitische Komponente ist bei der Diskussion um die zukünftige Umverteilung von Beschäftigungszeiten bislang stets vernachlässigt worden: Dieselben Sozialpolitiker, die so vehement den Geburtenrückgang oder auch nur die mangelnde Beteiligung von Vätern an den familiären Betreuungsaufgaben beklagen, bevorzugen zugleich das Modell des vorgezogenen Ruhestandes als Maßnahme der Umverteilung von Arbeit.

Es versteht sich von selbst, daß die hier skizzierten Bedingungen sich sowohl für die Berufs- als auch für die Familienbiographie weiter verschärfen, wenn durch die – ebenfalls ansteigenden – disruptiven Veränderungen im Familienzyklus wie Trennung oder Scheidung, innerfamiliäre Umverteilungsmöglichkeiten von Pflege- und Erwerbstätigkeit weitgehend entfallen und beide Biographien *in jedem Falle* in einer Person (zumeist der alleinstehenden, vollerwerbstätigen Mutter) integriert werden müssen. Dies läßt sich in den meisten Fällen nur dann bewerkstelligen, wenn vorschulische Institutionen zur Entlastung der Alleinerziehenden zur Verfügung stehen.

Somit läßt sich feststellen, daß die Funktion des Vorschulbereichs, die Familie – wegen der übrigen existenznotwendigen Aufgaben – zu entlasten, an Bedeutung in Zukunft nicht ab-, sondern vielmehr noch zunehmen wird. Entsprechend stellt sich die Frage, durch welche Angebote das Bildungssystem auf diese sozialstrukturellen Veränderungen in der Familie reagieren kann:

- (1) Die sozialstrukturellen Veränderungen in den Familienbiographien werden zu einer weiteren Steigerung der Nachfrage nach vorschulischer Betreuung führen.
- (2) Diese Angebote sind in ihrer zeitlichen Strukturierung der Betreuung durch entsprechende Anpassungen an die individualisierten Familienverläufe zu reorganisieren; besonderes Augenmerk wird dabei auf die Berücksichtigung der Arbeitszeitflexibilisierung im Beschäftigungssystem zu legen sein. Bislang geht das Bildungssystem typischerweise davon aus, daß Eltern ihre Organisation des Tageslaufs an die

Bedürfnisse des Bildungssystems anpassen, wohingegen es an Überlegungen zur Flexibilisierung der täglichen Verweildauer von Kindern in Vorschuleinrichtungen und zur Koordination der verschiedenen Betreuungsformen bislang weitgehend fehlt.

(3) Diese Angebote sind auch in ihrem curricularen und sozialpädagogischen Auftrag zu qualifizieren, wobei es zunächst einmal um eine Sensibilisierung für Fragestellungen geht, die mit dem Wandel von Familien zusammenhängen und Auswirkungen in die Vorschulinstitutionen hinein haben können, wie z. B. (a) die Diagnose von familiär bedingten kindlichen Verhaltensstörungen und die Vermittlung von Beratungs- und Interventionsangeboten; (b) die Berücksichtigung von unterschiedlichen Familien-„modellen“ und Eltern-„rollen“ als Orientierungsmuster in der pädagogischen Arbeit des Kindergartens (Ein-Eltern-Familien; Stiefeltern-Familien; nichteheliche Lebensgemeinschaften; erwerbstätige Mütter; erwerbslose Väter; ethnische Differenzierungen); die zunehmende Inanspruchnahme von Vorschuleinrichtungen auch von ethnischen Minderheiten bewirkt hierbei, daß das Spektrum der zu berücksichtigenden Familienformen nicht nur in Richtung auf „unkonventionelle“ Formen des Zusammenlebens, sondern auch in Richtung auf traditionale Familienformen erweitert wird; (c) die Zunahme von Einzelkindern mit ihrem besonderen Bedarf nach Kontakt zu gleichaltrigen Kindern als „Geschwister-Ersatz“, für die in weit stärkerem Maße Gruppenbeziehungen geplant, initiiert und stabilisiert werden müssen.

Es kann somit nicht übersehen werden, daß ein solches normatives Familienbild u. a. auch die (latente) Funktion hat, die Arbeitsplatzqualität professioneller Erzieher zu sichern und diese gegen zusätzliche Aufgaben abzuschirmen. Sollte eine solche Strategie längerfristig beibehalten werden, so hätte dies allerdings zur Folge, daß es bei den Trägern und Erziehern zu immer stärkeren Spannungen zwischen dem normativen Familienbild einerseits und der Klientel andererseits käme. Da dies zudem

- zu einer sinkenden Akzeptanz der (so konzipierten) Vorschuleinrichtungen bei der Klientel und nachfolgend zu sinkender Inanspruchnahme führt und
- eine aktive Professionalisierung des Vorschulbereichs durch qualitative Verbesserung der Erzieherinnenausbildung,
- eine bedarfsgerechte Differenzierung der Angebotsstruktur vorschulischer Einrichtungen und somit
- ein quantitatives und qualitatives Wachstum der Vorschulerziehung verhindert,

wäre eine möglichst schnelle Neuorientierung entsprechend dem gewandelten und differenzierten Bedarf von Familien auch im längerfristigen Eigeninteresse von Trägern und Beschäftigten vorschulischer Einrichtungen.

Abschließend zur Individualisierung familiärer Lebensformen noch eine allgemeine Bemerkung, um mögliche Mißverständnisse zu vermeiden: es handelt sich bei der seit den frühen 60er Jahren zu beobachtenden Entstandardisierung von Familienbiographien weder um ein völlig neuartiges, noch um ein prinzipiell beunruhigendes Phänomen. Der „Standard-Familienzyklus“, wie er als Vorstellungsinhalt (und als normatives Muster) allgegenwärtig ist, ist ein historisch sehr begrenztes Phänomen. Sozialhistorische Untersuchungen belehren uns, daß es vor Beginn dieses Jahrhunderts

- durch über die Bevölkerungsgruppen hinweg stark schwankende und absolut niedrigere Verheiratungsquoten,

- durch stark schwankende und absolut höhere Fruchtbarkeit,
- durch eine stark schwankende und absolut sehr viel längere generative Phase,
- durch eine stark schwankende und absolut sehr viel kürzere Lebenserwartung

sehr viel stärker wirkende Entstandardisierungsfaktoren auf den Verlauf der Familienbiographien gegeben hat, die weit über das derzeitig beobachtbare Maß hinausgehen. Entsprechende Berechnungen haben zu zeigen versucht, daß noch zum Ende des 19. Jahrhunderts sich die Struktur von Familienhaushalten durchschnittlich einmal jährlich durch das Hinzukommen oder den Weggang eines Familienmitgliedes änderte. Dies kann als ein klarer Hinweis darauf gewertet werden, daß eine Diskussion über die Individualisierung familiärer Biographien und ihre Auswirkung auf vorschulische Einrichtungen nicht ausschließlich eine wissenschaftliche Reaktion auf sozialem Wandel familiärer Lebensformen ist. Vielmehr spiegelt diese Diskussion auch veränderte Ansprüche wider, d. h. es werden derzeitig höhere Anforderungen an die Qualität der vorschulischen Betreuung gestellt, als dies jemals zuvor der Fall gewesen ist, und es spricht vieles dafür, daß diese Ansprüche in Zukunft weiter steigen werden.

Anschrift des Autors:

Priv. Doz. Dr. BERNHARD NAUCK, Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung,
Arabellastr. 1/III, 8000 München 81

DOROTHEE ENGELHARD

Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten

1. Vorbemerkung

Am 25. 6. 1987 gab Ministerin SÜSSMUTH der Bild-Zeitung ein Interview, in dem sie sich auch zu den Öffnungszeiten von Kindergärten äußerte. Sie sagte: „Die Öffnungszeiten müßten familienfreundlicher sein, die Kindergärten müssen sich an den Arbeitszeiten orientieren, z. B. morgens um 7.00 aufmachen“. Berichtet wurde jedoch folgender Satz: „Die Kindergärten müßten z. B. morgens um 7.00 Uhr aufmachen und abends um 19.00 Uhr schließen.“ Dieser Satz wurde allgemein so verstanden, daß Frau SÜSSMUTH sich für eine zwölfstündige Öffnungszeit aller Kindergärten einsetzt und die Anwesenheit der Kinder für diesen Zeitraum vorschlägt. Es war jedoch gemeint, daß es Situationen vor Ort geben kann, die eine Verschiebung bzw. längere Öffnungszeiten erfordern, was jedoch nicht bedeutet, daß alle Kinder während der gesamten Zeit anwesend sein müssen.

Insbesondere bei Erzieherinnen hat dieses Mißverständnis Reaktionen ausgelöst, die sie in Eingaben an die Ministerin zum Ausdruck brachten. Insgesamt sind 30 Briefe mit knapp 700 Unterschriften im Ministerium eingegangen.

2. Auswertung von Eingaben an das BMJFFG

Die an Bundesministerin SÜSSMUTH gerichteten Eingaben von Erzieherinnen, Eltern und anderen Personen zu der Thematik Flexibilisierung von Öffnungszeiten lassen insgesamt die Sorge der Betroffenen erkennen, daß vom Kindergarten Leistungen erwartet werden, die nicht von ihm erbracht werden müssen und die er unter den gegebenen Rahmenbedingungen auch nicht erbringen kann. Eine Auswertung ergab folgende thematische Schwerpunkte:

1. Was Kinder brauchen
2. Wie Eltern sind
3. Erzieher sind auch nur Menschen
4. Kinder sind die Zukunft der Gesellschaft.

Zu 1. Was Kinder brauchen

Erzieherinnen und Eltern weisen eindringlich darauf hin, daß Kinder physisch und psychisch überfordert werden, wenn sie durchgehend länger als acht Stunden in einer Einrichtung betreut werden. Besonders kleine Kinder sind bereits nach vier Stunden in einer lautstarken Gruppe mit 25 Kindern erschöpft. Ruhe und Geborgenheit können nicht mehr gewährleistet werden, wenn Kinder zu unterschiedlichen Zeiten gebracht und abgeholt werden. Ein pädagogisch qualifiziertes Angebot ließe sich nicht realisieren, weil Personal- und Raumausstattung nicht ausreichen. Der Kindergarten würde seine Bildungs- und Erziehungsaufgaben aufgeben und zur Bewahranstalt werden. Eine durchgehend ganztägige Öffnungszeiten macht darüber hinaus die Einführung des Schichtdienstes erforderlich, was wiederum Kinder – durch den Wechsel der Bezugsperson – zusätzlich belastet. Die Einrichtung wirkt nicht mehr familienergänzend, sondern familienersetzend, in der Tendenz fördert sie Familienzerstörung. Das Zuhause darf nicht zum Schlafplatz disqualifiziert werden.

Zu 2. Wie Eltern sind

In einer Wohlstandsgesellschaft ist es nicht durchgehend selbstverständlich, daß Eltern ihre Erziehungsverantwortung wahrnehmen, die aus materiellen, aber auch emotionalen Pflichten besteht. Die Erziehung der Kinder in der Familie wird ihnen als Wert nicht mehr vermittelt. Sie haben kaum Zeit für ihre Kinder, sie nutzen daher jede Möglichkeit der Fremdbetreuung. Es geht ihnen dabei nicht um das Wohl der Kinder, sondern um die Durchsetzung egoistischer Interessen. Kinder werden „abgestellt“. Es kommt daher darauf an, nicht nur Frauen, die Beruf und Familie verbinden, aufzuwerten, sondern auch Frauen, die Hausfrau und Mutter sind, öffentlich zu stützen. Es geht um eine Aufwertung der Mutterrolle.

Aus Zuschriften von Eltern und einer Frauenbeauftragten wird dagegen deutlich, daß Eltern ihre Kinder durchaus nicht zwölf Stunden betreuen lassen wollen, sie vielmehr ein Familienleben wünschen und sich auf die Bedürfnisse von Kindern einlassen wollen. In diesem Zusammenhang wird angeregt, daß nicht allein Kindergärten aufgrund ökonomischer Zwänge und pragmatischer Überlegungen, die nicht mit Bedürfnissen von Kindern kongruent sind, Öffnungszeiten an Arbeitszeiten anpassen, sondern daß auch Arbeitgeber familienfreundlichere Arbeitszeiten ermöglichen.

Zu 3. Erzieher sind auch nur Menschen

Erzieherinnen warnen davor, Erwartungshaltungen zu wecken, die von ihnen unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht befriedigt werden können. Sie fürchten, daß ihre gesellschaftliche Anerkennung weiter abnimmt, wenn sie lediglich Kinder versorgen und nicht mehr bilden und erziehen. Den umfassenden Auftrag des Kindergartens können sie nur erfüllen, wenn die Gruppen verkleinert und der Personalschlüssel verbessert wird. Die dafür notwendige Einführung des Schichtdienstes wird für problematisch gehalten, weil dieser zu Lasten der Vor- und Nachbereitungszeit sowie der gemeinsamen Dienstbesprechung geht. Hinzukommt, daß sich der Schichtdienst für ihre individuelle Lebensgestaltung ungünstig auswirkt, insbesondere dann, wenn sie Hausfrau und Mutter sind. Erzieherinnen fürchten, daß Verhaltensauffälligkeiten in der Gruppe weiter zunehmen und Kinder immer weniger gruppenfähig werden. Dies würde erheblich ihre Arbeitsbedingungen verschlechtern.

Zu 4. Kinder sind die Zukunft der Gesellschaft

Erzieherinnen weisen immer wieder darauf hin, daß Kinder einen Schonraum brauchen. Sie müssen Geborgenheit, Liebe und Zuneigung erfahren, um diese Qualitäten später selbst verwirklichen zu können. Familien „sterben aus“, wenn Kinder nicht in Familien, sondern primär in Institutionen aufwachsen.

3. Bewertung und Ausblick

Diese Eingaben von Erziehern und Eltern machen deutlich, daß bei Erziehern und Eltern ein Reflexionsprozeß ausgelöst wurde, der zur Qualifizierung von Erziehern beitragen kann. Hierzu sind weiterführende Informationen notwendig. Sie werden z. Zt. auf allen Ebenen vermittelt (Stellungnahmen werden von Trägerverbänden erarbeitet, von den Landesjugendämtern und Fortbildungswerken werden Fachtagungen angeboten, und die Spitzenverbände haben Empfehlungen und Hinweise zur bedarfsgerechten Gestaltung von Öffnungszeiten in Kindergärten erarbeitet), so daß Erzieher zum Wohl von Kindern Möglichkeiten für bedarfsgerechte Angebote erkennen und sie im Rahmen der Gegebenheiten des Kindergartens und des Umfeldes verwirklichen.

Solche wären – wie auch in den Eingaben erwähnt –:

- Öffnung der Kindergärten für einzelne Kinder, die früher gebracht werden müssen, spätere Schließung für einzelne Kinder, die nicht zur regulären Schließungszeit abgeholt werden können. Die Anwesenheitsdauer eines Kindes sollte im Regelfall nicht länger als sechs Stunden sein.
- Angebot einer Mittagsmahlzeit für einzelne Kinder.
- Orientierung der Öffnungszeiten am konkreten Bedarf des Wohnumfeldes.
- Öffnung des Kindergartens einschließlich Bring- und Abholzeit z.B. von 7.00–14.00 Uhr.
- Kindergärten, die über Mittag geschlossen haben, sollten sich dem Gedanken der Flexibilisierung primär öffnen, viele Kindergärten praktizieren bereits Flexibilisierung.

Mit diesen Beispielen aus den Eingaben wird deutlich, daß der traditionelle Kindergarten sein Angebot so verändern könnte – allerdings nicht kostenneutral –, daß teilzeitbeschäftigte Mütter während ihrer Abwesenheit nicht unterschiedliche Betreu-

ungsarrangements organisieren müßten, sondern für ihre Kinder eine angemessene und zuverlässige Betreuung durch den Kindergarten gewährleistet wäre.

Damit ist sicher nur ein Aspekt für zukünftige Entwicklungen von Betreuungseinrichtungen angesprochen. So wurden z. B. Fragen, die sich zur inhaltlichen Gestaltung der Kindergartenarbeit ergeben, wenn der zeitliche Rahmen sich ändert, und Fragen der Öffnung des Kindergartens für jüngere und ältere Kinder nicht erörtert.

Anschrift der Autorin:

DOROTHEE ENGELHARD. Reg. Dir. im Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Kennedyallee 105-107, 5300 Bonn 2

HARALD SEEHAUSEN

Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und institutioneller Früherziehung

Einleitende Vorbemerkungen

Die folgenden Überlegungen und Thesen haben ihren Ausgangspunkt und Erfahrungshintergrund in einer praxisnahen Kindertagesstättenforschung im Rhein-Main-Gebiet sowie in der aktiven Mitarbeit an basisdemokratischen Initiativen in diesem Feld. In diesem Zusammenhang konzentriere ich mich insbesondere auf die Beziehungsverhältnisse und Wechselwirkungen zwischen Familie, Tagesstätte und moderner Arbeitswelt (SEEHAUSEN/JOUHY/GERLACH 1986; BAETHGE/OBERBECK 1986).

Der technisch-soziale Wandel provoziert neue sozialpsychologische Bedürfnisse und Werthaltung bei Eltern, Kindern und Erzieherinnen, die zu zahlreichen Widersprüchen in diesem Beziehungsgeflecht führen (SEEHAUSEN 1986). Spannungsgeladene Konflikte zwischen Arbeitswelt, Eltern und örtliche Kommunalpolitik treten zunehmend an die Oberfläche. Einige dieser Widersprüche und Spannungsverhältnisse greife ich im Hinblick auf eine Weiterentwicklung vorhandener Formen familialer und institutioneller Früherziehung auf. Zukunftsorientierte Überlegungen für wissenschaftliche Fragestellungen und politisch-planerische Maßnahmen schließen sich an.

1. These

Die Weiterentwicklung vorhandener Formen familialer und institutioneller Früherziehung setzt voraus, daß die Forderung der Mütter und Väter nach einer gezielten Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Tageseinrichtung zu einem öffentlichen Problem wird (ERLER/JAECKEL/SASS 1983).

Nach Aussagen der Eltern gibt es bisher kaum Möglichkeiten vor Ort, diese Forderung mit ähnlich Betroffenen öffentlich zu diskutieren. Dies gilt in gleicher Weise für kommunale als auch für

kirchliche Träger. Im Gegenteil: Zahlreiche Träger verschleiern diese Problemlage mit ideologischen, finanziellen bzw. demographischen Argumenten. Couragierte Eltern müssen oft erst mit Frauenbeauftragten öffentliche Foren politisch durchsetzen, damit eine Weiterentwicklung der institutionellen Früherziehung möglich wird.

2. These

Die Weiterentwicklung nach wohnungsnahen breitgefächerten Kinderbetreuungsangeboten wird dringend erforderlich. Die veränderten Arbeitszeitverhältnisse und die unterschiedlichen Familienkonstellationen führen zu einer sich immer mehr ausdifferenzierenden Nachfrage. Die Nachfrage nach Tagesstättenplätzen ist in den letzten Jahren so angestiegen, daß trotz Platzausbau und Geburtenrückgang in den 70er Jahren, das Angebot heute nicht mehr ausreicht (PROJEKTGRUPPE GANZTAGSEINRICHTUNG 1984).

Die institutionelle Weiterentwicklung muß sich insbesondere konzentrieren

- auf wohnungsnahen Einrichtungen, um die Familie in ihren alltäglichen Zeitabläufen zu entlasten und Verbindung zwischen Familie und Institution im Nachbarschaftskontakt herzustellen (COLBERG-SCHRADER 1987);
- auf die Mischung von Plätzen mit unterschiedlichen Betreuungszeiten, um den Bedürfnissen und Interessen unterschiedlicher Familienkonstellationen gerecht zu werden;
- auf eine weitergefaßte Altersspanne als einer Alternative zu den spezialisierten Institutionen Krippe und Hort und deren Zentralisierungsbestrebungen (ROSE 1987; CARL, J./KNAU, P./VOGT, H. 1987).

3. These

Die Forderung, Öffnungszeiten der Tageseinrichtungen sollten sich stärker den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes bzw. des Arbeitsplatzes anpassen, ist kritisch aufzugreifen und in einem neuen sozialökologischen Diskurs zu bestimmen (SEEHAUSEN 1987a, 1987b). Die Eltern fühlen sich durch die hektisch vorangetriebene Arbeitszeitflexibilisierung hin- und hergerissen. Auf der einen Seite verlangen sie eine Verlängerung der bestehenden Öffnungszeiten in Tagesstätten; andererseits befürchten sie, daß zusätzliche Betreuungszeiten in den frühen Morgenstunden oder am späten Nachmittag das eigene Kind zusätzlich belasten.

Bisher wurden die individuellen Arbeitszeitwünsche der Mütter und Väter kaum von den Arbeitgebern berücksichtigt (BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT 1983). Auch für die Gruppe der Arbeitnehmervertreter stellt sich das Problem der besseren Vereinbarkeit nur am Rande (KURZ-SCHERF/BREIL 1987).

Für zukünftige politisch-planerische Maßnahmen bedeutet dies u. a.

- daß Vertreter der Jugendhilfe sich vor Ort in die betriebliche Diskussion um die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und neuen „Zeit-Bildern“ einmischen, sich mit den gesundheitlichen sozialen Folgen des Zeitdiktats von starren Arbeitszeiten, Samstags- und Sonntagsarbeit, Dienstleistungsabend, Schicht- und Nachtarbeit auf Kinder und Eltern kritisch befassen und diese Ergebnisse gleichzeitig als eine sozialpolitische Herausforderung an die Gewerkschaften und Unternehmensverbände richten;
- daß Vertreter der Kindheitsforschung stärker ihre Fragen und Hypothesen als Bestandteil regionaler Forschung begreifen und sich mit den neueren Ansätzen der modernen Betriebs- und

Volkswirtschaftslehre auseinandersetzen. So wird hier für die Entwicklung der Arbeitsproduktivität die wachsende Bedeutung von sozialer Innovation gegenüber rein technischer anerkannt.

4. These

Die qualitativen Verbesserungen im gesellschaftlichen Feld der Vereinbarkeit von Familie und Beruf fordert die Weiterentwicklung des bisherigen sozialpädagogischen Konzepts von Tageseinrichtungen heraus.

Die weitere sozialpädagogische Öffnung der Kindertagesstätte leitet sich aus dem grundlegenden Wandel von Kindheit ab. Die höheren Bildungserwartungen der Eltern, die Abgrenzung zwischen den Lebensbereichen von Kindern und Erwachsenen, insbesondere aber die durch den technischen Wandel hervorgerufene Ent-Wertung der herkömmlichen Erwerbstätigkeit (DAHRENDORF 1983; GORZ 1981) bewirkten widersprüchliche Einstellungen der Eltern zum Kind. Diese sind gekennzeichnet einerseits durch die Tatsache, daß ein hohes Maß an Bedürfnis bei den Eltern besteht, sich selbst zu realisieren, für sich selbst Zeit zu haben, und sei es nur nach der Arbeit. Dies gilt zunehmend besonders für arbeitende Frauen. Demgegenüber steht nun die gegenteilige Existenz von Bedürfnissen beim Erwachsenen, nämlich im Kind den eigentlichen Sinn dieses alltäglichen „Gerackers“ zu finden und von ihm als Person geschätzt und geliebt zu werden. Diese zwiespältige Bedürfnislage führt nicht selten zu einem Verhaltensstil, der wesentlich durch die Sprunghaftigkeit affektiver Beziehung gekennzeichnet ist (SEEHAUSEN 1987c).

Weiterentwicklung bedeutet, neue Kooperationsformen zwischen Eltern und Erzieherinnen zu entwerfen, die es den Eltern ermöglichen, die zuvor skizzierte Sprunghaftigkeit und Unstetigkeit in ihren Sozialisationspraktiken zu verringern. Das Fehlen von Regelmäßigkeit in der familialen Kommunikation erfordert die wechselseitige Öffnung von Familie und Kindertagesstätte, unter besonderer Berücksichtigung der Mitarbeit von Erwachsenenbildnern und Freizeitpädagogen.

Erzieherinnen und Eltern sowie Verantwortliche aus Kommunen, Gewerkschaften, Parteien und kirchlichen Gemeinden können gemeinsam zu sozialen Kontakten und neuen Kommunikationsformen zwischen den Familien und der öffentlichen Erziehung beitragen. Die kreative Spieltätigkeit und die psychische Stabilität von Erwachsenen und Kindern wächst, indem die Kindertagesstätte und andere Orte des sozialen Umfeldes zum Treffpunkt für die betroffenen Familien werden. Sozialpädagogische Ansätze wie Müttergruppe, Väter-Treffpunkt, Familientreffen im naheliegenden Park, Familienfreizeit für zeitgestreßte Eltern, offene Eltern-Kind-Nachmittage, Schlüsselübergabe am Wochenende sind anzuregen und weiterzuentwickeln (GRABOSCH/MÖCKEL/SEEHAUSEN 1988).

5. These

Erst aus dem Erfassen von wechselseitigen Beziehungen und den besonderen Interaktionsformen innerhalb der Familie und zu den benachbarten bzw. zu den übergreifenden Systemen können Anregungen zur Weiterentwicklung entworfen werden. Damit wird gleichzeitig die sozialpädagogische Zielsetzung des Kindergartens um die sozialpolitische Dimension erweitert. Die kritische Analyse zahlreicher

Forschungsarbeiten von BRONFENBRENNER (1981) hat eindrucksvoll belegt, daß das Eltern-Kind-System in die sozialpädagogische Arbeit des Kindergartens mit einbezogen werden muß. Dieses sozialökologische und situationsorientierte Selbstverständnis fördert somit Kooperationsformen zwischen Elternhaus und Kindertagesstätte, die im Sinne eines Netzes familienunterstützender Beziehungen wirken.

Literatur

- BAETHGE, M./OBERBECK, H.: Zukunft der Angestellten: Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt, New York 1986.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hrsg.): BORN, C., VOLLMER, CH.: Familienfreundliche Gestaltung des Arbeitslebens. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1983.
- COLBERG-SCHRADER, H.: Bedarfsgerechter Kindergarten – für wen? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 1987, 6, S. 288–290.
- DAHRENDORF, R.: Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In: MATTHES, I. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Frankfurt, New York 1983, S. 25–37.
- ERLER, G./JAECKEL, M./SASS, J.: Mütter zwischen Beruf und Familie. München 1983.
- GRABOSCH, I./MÖCKE, K./SEEHAUSEN, H.: Müttergruppe im Kindergarten – Kindergarten als Treffpunkt für Eltern. In: HABERKORN, R./HAGEMANN, U./SEEHAUSEN, H.: Kindergarten und soziale Dienste. Freiburg i. Brsg. 1988, S. 63–114.
- KURZ-SCHERF, I./BREIL, G. (Hrsg.): Wem gehört die Zeit? Ein Lesebuch zum 6-Stunden-Tag. Insb. der § 6 Arbeitszeitreduktion für Eltern und Alleinerziehende. Hamburg 1987.
- PROJEKTGRUPPE GANZTAGEINRICHTUNG: Leben und Lernen in Kindertagesstätten. München 1984.
- ROSE, H.: Familiengruppe: Konzept für die Ganztagsbetreuung von Null- bis Zwölfjährigen. Entstehung und Perspektiven aus der Sicht des Jugendamtleiters. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 1987, 6, S. 320–322.
- SEEHAUSEN, H./JOUHY, E./GERLACH, F.: Blühende Technik – welkende Seelen? Technisch-sozialer Wandel und seine Auswirkungen auf die Lebenswelt von Eltern und Kindern. Frankfurt 1986.
- SEEHAUSEN, H.: Sozialpsychologische Folgewirkungen der modernen Technologie auf junge Familien. In: Neue Praxis 1986, 3, S. 257–264.
- DERS.: Kindertagesstätte: Brücke zwischen Familie und Betrieb. In: DJI-Bulletin 1987, 4, S. 5–6.
- DERS.: Bedarfsgerechte Öffnungszeit: Aus Pädagogen – Perspektive. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 1987b, 6, S. 297.
- DERS.: Zum Verhältnis von Sozialökologie und Situationsansatz; insb. Kap. 4: Wirkungen der Diskontinuität und der Rollenaufspaltung auf das Kind. Referat anlässlich der Tagung der DGfE-Fachkommission „Pädagogik der frühen Kindheit“. (Augsburg), Manuskript 1987c.

Anschrift des Autors:

Dr. HARALD SEEHAUSEN, Wittelsbacher Allee 60, 6000 Frankfurt 60

Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung

1. Kennzeichnung der Eltern-Selbsthilfe-Gruppen

Die Eltern-Selbsthilfe-Initiativen, als selbständige Vereine im Kleinkindbereich, haben sich im Vergleich zu ihren Vorläufern in der Kinderladenbewegung vor 20 Jahren gewandelt. Auf dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen ist ihr sozial- und bildungspolitisches Selbstverständnis heute ein anderes (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1981; DEUTSCHER PARITÄTISCHER WOHLFAHRTSVERBAND 1981; SCHINDLER 1983). Als eine Folge aus dem Zusammentreffen finanziell bedingter Versorgungs-Defizite mit einem zunehmenden Gewicht der Selbsthilfe-Bewegung selbst, sind Annäherungen zwischen verschiedenen familienpolitischen und pädagogischen Konzeptionen möglich geworden. Im sozialpolitischen Feld der frühkindlichen Erziehung sind so eingefahrene Kooperationsbeziehungen in Bewegung geraten. Die sogenannte Krippenbewegung z. B. hat im Verbund mit anderen Kinder-Selbsthilfe-Projekten das Innovationspotential spürbar weiterentwickelt. Ohne die vielfältigen Schwierigkeiten und Restriktionen dabei zu übersehen, die selbstorganisierten Kindertageseinrichtungen begegnen, zeigt sich darin auch, daß sich der Anspruch vieler Familien an den Kindergarten wandelt.

Eltern-Kind-Gruppen treten heute nicht nur in den Groß- und Universitätsstädten auf, sondern ebenso in mittleren und kleinen Gemeinden. Als Kindergärten, Kindertagesstätten, Krippen, Spielkreise oder unter anderen Bezeichnungen haben sich Eltern-Kind-Gruppen überwiegend zu gemeinnützigen Vereinen zusammengeschlossen. Durchschnittlich 10–15 Kinder bilden eine Gruppe. In vereinsförmigen Gruppen arbeiten in der Regel fertig ausgebildete Erzieher/innen als Angestellte der Eltern bzw. des Vereins. Oft unterliegen diese Einrichtungen nicht der Heimaufsicht, weil es sich weder um eine ständige noch um eine Fremdbetreuung handelt. Viele Gruppen, vor allem sogenannte Spielkreise, haben keine Anerkennung vom Jugendamt beantragt, da sie sich häufig gründen, genauso häufig aber auch wieder auflösen. Oft entwickeln sich diese Spielkreise, Kontaktgruppen oder Miniclubs im Umkreis von Familienbildungsstätten, Volkshochschulkursen oder im Bereich kirchlicher Träger. Die meisten vereinsförmigen Eltern-Kind-Gruppen allerdings werden bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen mit Beträgen bis zu einer bestimmten Höhe vom Jugendamt auf Antrag unterstützt.

Insgesamt gesehen ist es heute nicht möglich, ein genaues Bild der Tageseinrichtungen von Eltern-Kind-Gruppen zu geben (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1986, S. 9ff.). Weil der Bedarf an Plätzen erheblich über dem heutigen Angebot liegt, beherrscht eine sehr starke Grauzone familienergänzender Einrichtungen den Markt, und es muß deswegen mit einem Mehrfachen an nicht offiziellen Plätzen in Privatinitiativen und in nicht anerkannten Tagespflegestellen gerechnet werden (MARTIN/PETTINGER 1984, S. 235).

Die Motive der nachfragenden Eltern unterscheiden sich vermutlich je nachdem, ob sie eine Tageseinrichtung für Kinder von 0–3 oder für Kinder von 3–6 Jahren einrichten möchten. Grundsätzlich aber ist das Verhalten der Eltern mitbestimmt vom vorhan-

denen Angebot und dessen Qualität. Die Motive von Eltern zur Einrichtung einer selbstorganisierten Tagesbetreuung für Kinder von 0–6 Jahren sind:

- der Mangel an vorhandenen Plätzen,
- der Wunsch nach Kontakten zu anderen Eltern und Familien,
- der Wunsch, für das eigene Kind Sozialkontakte zu anderen Kindern herzustellen,
- die Absicht, an den Inhalten und Fördermaßnahmen selbst mitwirken zu können (HOPF 1988).

Eine besondere Berücksichtigung erfordert die Situation der Eltern-Kind-Tageseinrichtung (EKT) in Westberlin (SENATOR FÜR JUGEND UND FAMILIE 1988). Die dort von Eltern gegründeten Einrichtungen bilden (1987) mit über 450 EKTs und mehr als 8000 Plätzen den zweitgrößten Anbieter hinter dem Diakonischen Werk mit etwa gleich vielen Plätzen (8600). Die EKTs, primär als Ersatz für fehlende öffentliche Angebote gegründet, leisten damit auch nach offizieller Lesart einen entscheidenden und nicht mehr wegzudenkenden Beitrag zum Gesamtangebot an Tagesbetreuung für Kinder in Berlin. Der Grund für diese Situation ist in der Senatspolitik gegeben, die im Verfolgen des Jugendhilferechts vor allem die Subsidiarität und die Gleichbehandlung der Eltern-Kind-Vereine als Träger der Jugendhilfe betont (OLK 1987, S. 265 f.; PESTALOZZI-FRÖBEL-VERBAND 1986).

2. Zur Problematik der Vernetzung von Eltern-Kind-Gruppen

Selbsthilfe-Initiativen sind in den letzten Jahren zunehmend ein Thema der sozialpolitischen und wissenschaftlichen Diskussion geworden.

H. NOKIELSKI und E. PANKOKE unterscheiden „Selbsthilfegruppen“ und „Selbsthilfe-Initiativen“. Selbsthilfegruppen schließen sich danach aus dem akuten Bewußtsein nicht befriedigter Bedürfnisse und Probleme als Betroffene außerhalb der Familie zusammen. Selbsthilfe-Initiativen beziehen sich dagegen mehr auf die gesellschaftlichen Bedingungen als auf die akuten Bedürfnisse und damit auf die Gestaltung des familialen Umfeldes (KAUFMANN 1987). Das Netzwerkkonzept (SCHENK 1984), ein Instrument zur Analyse von Sozialbeziehungen als Element einer sozialpädagogischen Handlungstheorie, kann für Eltern-Kind-Initiativen eine dreifache Vernetzung identifizieren:

Mit *primären Vernetzungen* nehmen Eltern-Kind-Initiativen den Kontakt zu Nachbarn und zu Personen in der Wohnumgebung auf. Dabei entstehen vielfältige Kontakte, die unter systemischer Betrachtung zugleich als wechselseitiger Austauschprozeß zu untersuchen sind. Z.B. kann untersucht werden, wie die Netzbeziehungen von Eltern-Kind-Tagesstätten hinsichtlich Partizipations- und Nutzungsverhalten im Vergleich zu anderen Tagesstätten in ein und demselben sozialräumlichen Umfeld aussehen. Auch ist zu prüfen, ob und wie die Eltern-Kind-Einrichtungen für die Benutzer – anders als in herkömmlichen Kindergärten – entwicklungsfähig sind.

Neben den primären Netzbeziehungen scheint eine sozialaktive Vernetzung von besonderer Relevanz für Eltern-Kind-Initiativen zu sein. PANKOKE versteht darunter „im Unterschied zu den uns wie natürlich erscheinenden Netzen des Alltags die bewußte in Szene gesetzte, künstlich inszenierte Aktionsform sozialer Beziehungen“ (1986, S. 2).

So hat nach der Katastrophe von Tschernobyl die Sorge um die Kinder und die mangelhafte Informationspolitik der offiziellen Stellen dazu beigetragen, daß innerhalb kurzer Zeit ein bis heute anhaltendes überregional ausgebautes Netz zwischen den Initiativen entstand. Die sozialaktive Vernetzung hat dazu geführt, daß Einkaufskooperativen, eigene Prüfstellen und aktive Nutzung von Experten möglich wurden.

In *sekundären Vernetzungen* nehmen Selbsthilfegruppen untereinander Kontakte auf und zu Organisationen mit komplementären Hilfs- und Förderangeboten, vor allem in Kooperation mit den Wohlfahrtsverbänden. Von einer sekundären Vernetzung von Eltern-Kind-Initiativen mit Verbänden sollte allerdings nur so lange gesprochen werden, wie die Formen und Modalitäten der Kooperation zwischen fremden Verbänden und Selbsthilfegruppen die Handlungsautonomie und Bestandsinteressen beider Seiten sicherstellen (BOLL/OLK 1987; TRÄNHARDT u. a. 1986).

3. Folgerungen

Sicher benötigen die Selbsthilfegruppen gegenüber den Kommunen und Ländern eine Vertretung, zuallererst durch Zusammenschluß der Selbsthilfevereine.

Daß es dazu oft nicht kommt, ist vermutlich nicht auf eine politische Naivität der Initiativen zurückzuführen, sondern vielmehr auf die Absorption der Kräfte, die ihnen abverlangt werden, wenn sie um Errichtung und Sicherung der gewünschten Gruppenerziehung für ihre Kinder kämpfen müssen. Es fehlt den selbstorganisierten Tageseinrichtungen für Kinder noch an einer Lobby. 1986 wurde deshalb auf Bundesebene die Arbeitsgemeinschaft für Elterninitiativen e. V. (BAGE) gegründet. Punktuelle Hilfen werden auch von der Stiftung „Die Mitarbeit“ und vom „Bundesverband Neue Erziehung“ erwartet. Örtliche Zusammenschlüsse haben auf Landesebene meist keine Fortsetzung.

Auch weil der Trend zu Neugründungen von Eltern-Initiativ-Kindertagesstätten unvermindert anhält, sind unter bildungs- und sozialpolitischen Aspekten vier notwendige Forderungen festzuhalten:

- Die Förderung von Elterninitiativen zur Einrichtung und Unterhaltung von Tagesstätten für Kinder sollte besonders dann verstärkt werden, wenn damit das Angebot unterschiedlicher pädagogischer Grundeinrichtungen erweitert wird.
- Um den pädagogischen Ansprüchen und Bildungszielen als öffentliches Angebot für alle Bevölkerungsgruppen entsprechen zu können, sollte nicht zwischen den Gruppen der 0-3jährigen und der 3-6jährigen in der Förderung unterschieden werden, sondern die Förderung sollte unabhängig vom Alter sein.
- Da sich Elterninitiativen bei der Finanzierung sowohl als Träger als auch als Eltern eines Kindes gefordert sehen, sollte die finanzielle Belastung vergleichbar sein, unabhängig davon, ob das Kind eine Regel- oder eine Selbsthilfe-Einrichtung besucht.
- Eltern-Kind-Tagesstätten müssen ein öffentliches Angebot sein. Über die reine Kapazitätsbeschaffung und Einsparungsabsicht hinaus, ist in ihnen die besondere Entscheidungs- und Selbstbestimmungsstruktur für alle Familien zugänglich zu machen, die das wünschen.

Literatur

- BOLL, F./OLK, TH. (Hg.): Selbsthilfe und Wohlfahrtsverbände. Freiburg 1987.
- DEUTSCHER PARITÄTISCHER WOHLFAHRTSVERBAND: Elterninitiativen im Bereich der Kindererziehung. Band 3. Frankfurt 1981.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT: Materialien. Band 6. München 1981.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT: Tageseinrichtungen für Kinder. Heft 2: Der Elementarbereich im Zahlenspiegel. München 1986.
- HOPF, A.: Umfrage bei 88 EK-Tagesstätten. Oldenburg 1988 (Manuskript).
- KAUFMANN, F.-X. (Hg.): Staatliche Sozialpolitik und Familie. Stuttgart 1987.
- MARTIN, B./PETTINGER, R.: Frühkindliche institutionalisierte Sozialisation. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 6. Stuttgart 1985, S. 235–251.
- OLK, TH.: Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber. In: 21. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Weinheim 1987, S. 265–274.
- PESTALOZZI-FRÖBEL-VERBAND (Hg.): Kindergarten – Wohin? Berlin 1986.
- SCHENK, M.: Soziale Netzwerke und Kommunikation. Tübingen 1984.
- SCHINDLER, H.: Sozialisationsbedingungen von Kindern von 0–3. Die Situation privater Baby- und Kindgruppen. Bremen 1983.
- DER SENATOR FÜR JUGEND UND FAMILIE (Hg.): Kinder, Kinder. Berlin 1988.
- THRÄNHARDT, F. u. a.: Wohlfahrtsverbände zwischen Selbsthilfe und Sozialstaat. Freiburg 1986.

Anschrift des Autors:

Professor Dr. ARNULF HOPF, Universität Oldenburg, Institut für Erziehungswissenschaft I, Ammerländer Heerstraße 67–99, 2900 Oldenburg

Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität

GISELA WEGENER-SPÖHRING

Bericht über das Saarbrücker Symposion¹

1. Einleitung

Freizeitpädagogik und Kulturarbeit – eine „öffentliche Aufgabe“? WOLFGANG KLAFKI sprach in seinen Vorbemerkungen zum Kongreß von Bereichen im Erziehungs- und Bildungswesen, deren öffentliche Bedeutung vom Staat zunächst nicht erkannt worden sei; den Freizeitbereich zählte er dazu. In der Tat: bisher wird er faktisch mit nur 1% des gesamten öffentlichen Haushaltes finanziert (NAHRSTEDT)². Für das Symposion war dies eine Herausforderung; Mögliches, Utopisches, Kontrafaktisches wurde gedacht: Die Erschließung eines „Humanmarktes“ als öffentliche Aufgabe beispielsweise, der fast unbegrenzt aufnahmefähig und zudem über die Beschäftigung von 2,2 Millionen Arbeitslosen finanzierbar, ja sogar rentabel sei (GLASER/Diskussion); der experimentelle Umgang mit Wirklichkeit (ZACHARIAS), das entdeckende Ausmessen von Freiräumen (CLOER), der Wille zur Zukunft als „Wissensprinzip“ (GLASER). Und so fanden sich die Symposions-Teilnehmer im Einklang mit der Kongreß-Eröffnungsrede von RICHARD VON WEIZSÄCKER: „Ihr (der Pädagogen) Mut ist unsere Hoffnung“ – wenn wir dieses Wort denn derart freizeit- und kulturpädagogisch deuten dürfen.

2. Felder „öffentlicher“ Freizeitpädagogik und Kulturarbeit: Analysen und Befunde

Freizeitpädagogik und Kulturarbeit entwickelten sich seit dem Ende der sechziger Jahre zu neuen Handlungsfeldern der Pädagogik. In den achtziger Jahren war im Hochschulbereich eine starke Expansion zu verzeichnen; die beiden Studiengänge „Kulturpädagogik“ an der Hochschule Hildesheim (CLOER) und „Freizeitpädagogik“ an der Universität Göttingen (WALLRAVEN) wurden eingerichtet. Jeder neue Ausbildungsgang versucht, angesichts bekannter Arbeitsplatzknappheit, mit seinen Absolventen in Bereiche einzudringen, die bisher von Absolventen anderer Studiengänge besetzt wurden – Studiengänge, in denen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit teilweise schon lange vor deren offizieller „Erfindung“ existierten. Erklärtes Ziel des Symposions war es, diesen Verdrängungswettbewerb – in der Praxis mit harten Bandagen ausgefochten – auf der Ebene des wissenschaftlichen Dialogs mit den beteiligten Disziplinen zu thematisieren: Konflikte zu verbalisieren, konstruktive Lösungen zu

suchen, wechselseitige Anregungen anzubahnen. Exemplarisch wurden drei Felder vorgestellt: Erwachsenenbildung (ERHARD SCHLUTZ), Kinder- und Jugendkulturarbeit (WOLFGANG ZACHARIAS), Freizeitsport (JÜRGEN DIECKERT). Dabei konnte über mangelnden Praxisbezug (ein häufiger Vorwurf der Freizeit- und Kulturpraktiker an die jeweilige Theorie) nicht geklagt werden: Die vorfindliche Praxis wurde analysiert und exemplarisch verdeutlicht. Von diesem wissenschaftlichen Dialog mit den innerhalb der Pädagogik etablierten Teildisziplinen erhoffte sich die Kommission „Freizeitpädagogik“ neben wechselseitiger Anregung vermehrte Akzeptanz und eine stärkere Einbindung in die Erziehungswissenschaft als Ganzes, in der sie – und ein gleiches gilt cum grano salis für die Kulturpädagogik – das Image des newcomers noch immer nicht recht hat abstreifen können: Der Stellenwert der Teildisziplinen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit ist bislang noch offen.

Auch in den anderen Sozialwissenschaften wird die Beschäftigung mit der Freizeit noch oft als eher unseriös angesehen, wie HELMUT GIEGLER in seinem Referat über „Freizeitforschung“ ausführte. Ein weiteres Ziel des Symposions war es deshalb, das Phänomen „Freizeit“ möglichst komplex und im Dialog mit anderen Disziplinen zu erfassen: HELMUT GIEGLER sprach als Soziologe, KLAUS WALLRAVEN als Politologe (wenngleich hier fachdidaktisch gewendet) zum Thema.

Nicht zuletzt aber ging es darum, die Allianz zwischen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zu festigen, ja vielleicht bereichsweise allererst herzustellen. In einem dem Symposium vorausgegangenem Gespräch zwischen Vertretern beider Richtungen waren „Kultur“ und „Freizeit“ als die zentralen Orientierungsbegriffe eines neuen Pädagogenotyps bezeichnet worden. Und in einem früheren Resolutions-Entwurf der Kommission „Freizeitpädagogik“ zum Thema „Berufsfeld Freizeitkultur“ (November 1986) heißt es: „Die Berufsfelder des Freizeitpädagogen und des Kulturpädagogen verfügen über eine gleichrangige Professionalität mit je unterschiedlichem Kompetenzschwerpunkt. Der Kulturpädagoge ist mehr der Kreator und der freizeitkulturelle Spezialist, der Freizeitpädagoge mehr der Animator, Organisator und freizeitkulturelle Generalist.“ Die Symposions-Ergebnisse relativieren die Eindeutigkeit dieser Zuordnungen: Kulturpädagogik zumindest – älter, traditions- und facettenreicher als die Freizeitpädagogik – existiert in sehr unterschiedlicher Couleur.

WOLFGANG ZACHARIAS, der erste kulturpädagogische Referent, ist Leiter der „Pädagogischen Aktion“, die für die Stadt München Spiel- und Kulturprogramme organisiert. Mit 10–12 festen Mitarbeitern ist die PA die weitaus größte Initiative dieser Art in der Bundesrepublik. ZACHARIAS stellte ein eindrucksvolles kommunales Handlungsmodell vor, das „Netzwerk Kinder- und Jugendkultur“ – vom Kindermuseum bis zur Ferienaktion „Spielstadt Mini-München“. Pädagogische Handlungsformen zielen dabei nicht unmittelbar auf das einzelne Kind, den einzelnen Jugendlichen, sondern sie sind festgemacht am „Netzwerk“ des gelebten Raumes der Stadt. Grundlage ist eine verstehende Akzeptanz vorfindlicher Alltagskultur mit ihren „altersspezifischen Eigenarten“, ihrem „subjektiv-biographischen Eigensinn wie auch eigenen ästhetisch-stilistischen Ausdrucksformen“. Demgegenüber vertrat der zweite kulturpädagogische Referent, ERNST CLOER von der Hochschule Hildesheim, einen Kulturbegriff, der in „Kritik etablierter Apparate und Institutionen“ mit HEYDORN auf die „Aktualität der klassischen Bildung“ sowie auf die bildende Wirksamkeit von „Kunstwerken einer langen Kulturtradition“ setzt. Sein zentrales Praxisbeispiel war das Projekt über „Die

Hiketiden“ des AISCHYLOS (vgl. dazu auch Punkt 4). HERMANN GLASER, der dritte kulturpädagogische Referent und als Leiter des Schul- und Kulturreferates Nürnberg in diesem Bereich politisch tätig, vertrat einen kontrafaktischen, aufklärerischen Kulturbegriff (vgl. sein im Anschluß an diese Zusammenfassung abgedrucktes Referat).

Deutlich wurde darüber hinaus: der Kulturbegriff steht auch in anderen Teildisziplinen der Pädagogik an zentraler Stelle, wie das Referat von ERHARD SCHLUTZ zeigte: „*Kulturelle Erwachsenenbildung zwischen Kunst und Arbeit*“. SCHLUTZ gewinnt seinen Begriff der „kulturellen Bildung“ ausdrücklich in Abgrenzung von einer Freizeitpädagogik und Kulturarbeit. Kultur sei ein Bildungsproblem; nur über Bildung sei das heute oft erfahrene kulturelle Vakuum zu füllen. Ausgangspunkt ist dabei ein weiter Kulturbegriff, der nicht nur künstlerische Produktion, sondern auch elementare Soziokultur mit einschließt. Allerdings sei ein derart weiter Kulturbegriff, der Begriff einer „Alltagskultur“, nicht kritisch und enthalte vor allem kein pädagogisches Programm. SCHLUTZ ergänzt deshalb sein kulturelles Fundament um die Idee der „Werkstatt“, einer Idee, die später bei GLASER wieder auftauchen wird. In der vorgestellten Werkstatt für Arbeitslose sollen über Angebote in handwerklicher und gestalterischer Arbeit Selbstbewußtsein, Initiative und Kompetenzen gefördert und erweitert werden, „Gegenerfahrungen“ zur bislang gewohnten Erwerbsarbeit möglich sein, soll Wirklichkeit elementar erlebt werden. SCHLUTZ merkt ausdrücklich an, daß dies keinesfalls zu einer Psychologisierung oder Therapeutisierung des Problems der Arbeitslosigkeit führen dürfe.

Zentrale Themen dieses Symposionsteiles waren die Kritik an der Freizeit- und Kulturindustrie bzw. an der „Bewußtseinsindustrie“ und der Notwendigkeit von Gegenerfahrungen, Gegenkulturen (SCHLUTZ, CLOER, GLASER); die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Alltagskultur (SCHLUTZ, ZACHARIAS) sowie das Postulat, das Ästhetische (CLOER) bzw. das Schöne (GLASER) zu demokratisieren. Die Grundfrage war, wie sich der Mensch in seiner Würde in Kunst und Kultur erfahre (SCHLUTZ, CLOER, GLASER).

War bisher vornehmlich der Kulturbegriff thematisiert worden, so hat der Freizeit-Begriff im Sportbereich seine Tradition: JÜRGEN DIECKERT referierte zum Thema: „*Freizeitsport als neue öffentliche Aufgabe*“. Freizeitsport steht als Oberbegriff für einen neuen, vom Spitzensport abgehobenen Sport, der unter Motivationen, wie Spaß, Expression, Kommunikation und Gesundheit, betrieben wird. Beginnend bereits 1811 mit den JAHNSCHEN „Leibesübungen für jedermann“ hat sich der Freizeitsport heute zu einem Massenphänomen entwickelt; 20 Millionen Mitglieder sind in 65000 Turn- und Sportvereinen organisiert; weitere 10 Millionen Bundesbürger betreiben regelmäßig ohne eine solche Vereins-Anbindung Sport. Derartig eindrucksvolle Zahlen weisen dem Freizeitsport unter den Feldern einer Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zweifellos einen singulären Platz zu. – Durch wachsende Kommerzialisierung (z. B. in sog. Fitneß-Zentren) drohe der Freizeitsport zu einem Zwei-Klassen-Sport zu werden. Insofern stelle sich zunehmend die Forderung nach infrastruktureller Unterstützung durch den Staat – Freizeitsport gewinne damit zunehmend den Charakter einer „öffentlichen Aufgabe“.

Welche Berufsmöglichkeiten für Freizeitpädagogen bietet der Freizeitsport? Dieser Freizeitbereich wird verständlicherweise durch Sport-Lehrkräfte besetzt, denen, wie anderen Pädagogen schon vor ihnen, eine zunehmend hohe Arbeitslosigkeit droht:

1993 wird es 30000 arbeitslose Sportlehrer geben. Für Diplom-Freizeitpädagogen scheint im Freizeitsport folglich kaum Platz zu sein. – In der Diskussion wurde zu bedenken gegeben, ob die 10 Millionen nicht in Vereinen organisierten Sporttreibenden möglicherweise durch eine mehr freizeitpädagogisch-animative Betreuung anzusprechen wären, eine Betreuung, die sie dort nicht zu finden meinen und die ihnen die Sportlehrer so vielleicht nicht geben können.

3. Legitimation „öffentlicher“ Freizeitpädagogik und Kulturarbeit

Jede neue „Bereichspädagogik“ pädagogisiert weitere Aspekte menschlichen Lebens, und dies bedarf der Rechtfertigung. Besteht bezüglich Freizeitpädagogik und Kulturarbeit tatsächlich eine Aufgabe, die „Öffentlichkeit“ rechtfertigt? Öffentlichkeit ist ja immer „wirklicher Ausdruck eines fundamentalen gesellschaftlichen Bedürfnisses“ (NEG/KLUGE 1972, S. 18). Die Bejahung dieser Frage war Konsens: Unübersehbar ist die Krise der Arbeitsgesellschaft, das Faktum einer Gesellschaft, der die Arbeit ausgeht, wie HANNAH ARENDT bereits 1960 ausführte. Hohe Arbeitslosigkeit allein wäre allerdings eine schlechte Legitimationsbasis für eine Freizeitpädagogik und Kulturarbeit, wenn sie nicht in den Verdacht geraten wollen, Legitimationsgehilfen und Befriedigungsstrategien gesellschaftlicher Mißstände zu werden. Aber: Auch diejenigen, die Arbeit haben, arbeiten immer weniger – 1988 wurde in Nordrhein-Westfalen die 36,5-Stunden-Woche in der Stahlindustrie vereinbart (NAHRSTEDT). Unübersehbar ist damit die Notwendigkeit, neben der Arbeit zu neuen Sinnfiguren des Lebens, zu neuen pädagogischen Paradigmen zu kommen, die einander zu ergänzen hätten: Arbeit – Muße – Spiel – Kultur und Kunst. Menschen müssen für ihre vermehrte Freizeit „begabt“ (GLASER), Kultur müsse qua Bildung vermittelt werden (SCHLUTZ), vermehrte Freizeit impliziere also die Notwendigkeit menschlichen Lernens und damit eine pädagogische Perspektive (NAHRSTEDT).

Neben der gesellschaftlichen Begründung ist jedoch ein zweiter Rechtfertigungsstrang zu sehen: Versuchen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit nicht die Einwirkung auf menschliche Bereiche zu professionalisieren, die in die lebensweltliche Kompetenz der Betroffenen fallen sollte? Meine Göttinger Studenten überschrieben jüngst die Stelltafel einer reisepädagogischen Ausstellung mit der folgenden Frage: „Kümmern sich die Pädagogen jetzt auch noch um meinen Urlaub?“ Geht das nicht in der Tat zu weit? Ist Freizeit nicht vielmehr „freie“ Zeit? Konsens war auch hier, daß dies nicht so sei: Freizeit sei überwiegend zur fremdbestimmten Konsumzeit verkommen, die die Entwicklung und Förderung von „Gegenkulturen“ notwendig mache.

4. Neue pädagogische Kompetenzen einer Freizeitpädagogik und Kulturarbeit

Diesem Thema war der zweite Teil des Symposions gewidmet. Bevor ich zu den Referaten von CLOER und WALLRAVEN und damit zu der Spiegelung dieser Kompetenzen und Rollen in den beiden neuen Diplomstudiengängen komme, ist eine solche Neuorientierung unter generellem Bezug auf die Spezifika der Bereiche Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zu sehen.

Ich sehe hier die folgenden Aspekte, die eine Freizeitpädagogik und Kulturarbeit von der traditionellen Pädagogik unterscheiden:

- Freizeitpädagogik und Kulturarbeit wenden sich nicht nur dem Eindeutigen, Geradlinigen, Planbaren und Faktischen zu, sondern auch dem Kontrafaktischen und Irrealen, den Wünschen, den Träumen und der Phantasie.
- Sie – und eine Freizeitpädagogik zumal – wenden sich nicht nur dem Sinnvollen, Legitimierten und pädagogisch und kulturell Ausgewiesenen zu, sondern auch den „banalen“ und „lächerlichen“ Manifestationen menschlichen Lebens – vom gewohnheitsmäßigen sonntäglichen Sportkonsum im Fernsehen bis zur massentouristischen Langeweile am Swimmingpool eines Hotelghettos. Diese „wissenschaftlich“ abzuhandeln ist schwerer als die, wie SCHLUTZ sagt, „ernsthafteren Formen von Leben und Arbeit“. Dieser Aspekt wurde im Symposium nur am Rande thematisiert; ich denke, hier läge ein Desiderat für weitere Dialoge.
- Es gibt eine besondere Verknüpfung von Inhalt und Methode, die den alten didaktischen „Implikationszusammenhang“ (BLANKERTZ 1975, S. 94ff.) verschärft präsentiert: freizeit- und kulturpädagogische Inhalte klagen den Lebensweltbezug ohne Rest ein, können nur auf der Basis uneingeschränkter Akzeptanz der Adressaten und nur unter kompletter Einlösung des freizeitpädagogischen Anspruchs nach Spaß und Spontaneität vermittelt werden. Das bedeutet: Sie entziehen sich den aus der Schulpädagogik bekannten Methoden weitgehend. Die Adressaten einer Freizeitpädagogik und Kulturarbeit wollen vielleicht durchaus etwas lernen, an Schule aber, aus der sie Lernen meist als lustfeindlich in Erinnerung haben, wollen sie nicht erinnert werden (von ausdrücklichen Kurs- und Weiterbildungsangeboten einmal abgesehen): „So bügelt die Freizeitdidaktik aus, was die Schule zerknittert hat“ (WALLRAVEN). Es sind also neue didaktische Prinzipien, neue Methoden der Vermittlung und neue Formen des Lernens und Erlebens zu entwickeln. Die Schwierigkeit dabei ist, daß die Begrifflichkeit oft quer zum traditionellen pädagogischen Selbstverständnis liegt: *Animation* als „didaktische Schlüsselkategorie“ (WALLRAVEN)? Es gilt ferner, neue Paradigmen pädagogischen Handelns sowie Modelle zu entwickeln, die Wirklichkeit in adressatenfreundlicher und gesellschaftsverändernder Form zugleich abbilden. Die „Werkstatt“ (SCHLUTZ, GLASER) könnte ein Beispiel dafür sein.

Die Felder Freizeitpädagogik und Kulturarbeit verlangen eine neue Balance zwischen Professionalität und Selbstorganisation, ein neues Mischungsverhältnis zwischen Reflexion und Handlung. Sie verlangen neue pädagogische Kompetenzen und neue Pädagogenrollen. Die beiden im folgenden vorgestellten Diplomstudiengänge in Hildesheim und Göttingen verdeutlichen, wie unterschiedlich diese Aufgabe angegangen werden kann.

Für Hildesheim referierte ERNST CLOER zum Thema: „*Kunst – Praxis – Wissenschaft. Das Hildesheimer Konzept einer Kulturpädagogik*“. Der Hildesheimer Studiengang setzt auf die wechselseitige Erhellung von künstlerischer Tätigkeit und wissenschaftlicher Analyse. Zentral ist die interdisziplinäre Ausbildung in den Künsten Musik und Auditive Kommunikation, Bildende Kunst und Visuelle Kommunikation sowie Literatur und Sprachliche Kommunikation einschließlich Theater und Medien. Diese Ausbildung führt zu „Schlüsselqualifikationen“ des Kulturpädagogen; Pädagogik ist demgegenüber subsidiär; ein als *Animation* bezeichneter Sachverhalt wird ausdrücklich abgelehnt.³

Für den Göttinger Studiengang referierte KLAUS WALLRAVEN über „*Freizeitdidaktik: eine Wende schuldidaktischer Prinzipien?*“ Im Unterschied zu Hildesheim setzt Göttingen auf Pädagogik und auf eine Fülle von Fachdidaktiken, die ihren freizeitpädagogischen Standort in Abhebung von einer traditionellen Schuldidaktik zu bestimmen versuchen. *Animation* wird – wenn auch zunächst versuchsweise – als „didaktische Schlüsselkategorie“ gesetzt; *Spiel* wird ein pädagogisches Paradigma. Dabei wird der Realitäts- und Inhaltsbezug gewahrt, bleibt Freizeitdidaktik eine „Didaktik der

Wirklichkeitsaneignung“, doch macht sie mit dem Lebenswelt-Bezug ernst: Sie muß „offenbar die Menschen und ihren Umgang mit Wirklichkeit so hinnehmen, wie diese sind“. Nicht bestritten wurde, daß hier noch vieles im Stadium des vom Schwung des Neubeginns getragenen Experimentes steckt.⁴

In bezug auf beide Studiengänge wurde das Problem diskutiert, wie mit einer Hochschulausbildung auf die vielfältigen Belange der Praxisfelder Freizeitpädagogik und Kulturarbeit vorzubereiten sei. Praxiserfahrung bleibt in vollakademischen Studiengängen ja immer defizitär. Diskutiert wurde ebenfalls die Frage, inwieweit ein akademischer Studiengang überhaupt eine direkte berufsvorbereitende Funktion übernehmen sollte. Sollte er nicht eher die mehr generellen, reflexiven und kritischen Kompetenzen zum Inhalt haben? Beide Problemkreise wurden nicht abschließend erörtert. Hingewiesen wurde noch auf die Notwendigkeit, die pädagogischen Kompetenzen des Freizeit- und Kulturpädagogen um eine „Administrationskompetenz“ zu erweitern (NAHRSTEDT).

Waren die bisherigen Beiträge im Tenor eher optimistisch und ein Stück weit selbstbewußt, so wendete sich der letzte Teil des Symposions den Desiderata der Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zu.

5. Freizeitforschung als neue öffentliche Aufgabe

Zu diesem Thema referierte HELMUT GIEGLER. Freizeitforschung behandle die Regelmäßigkeit des sozialen Handelns im Freizeitbereich. GIEGLER machte deutlich, mit welcher in den empirischen Sozialwissenschaften entwickelten Methodenvielfalt diese anzugehen sei und welche Fülle von Determinanten dabei berücksichtigt werden müßten. Insbesondere betonte er die gesellschaftliche Determinierung von Freizeit, die Pädagogik allzu leicht aus dem Blick verliere. Als ein Beispiel führte GIEGLER an, daß erst die Arbeit der sogenannten Dritten Welt unsere Möglichkeiten zu Freizeit und Muße ermögliche. – Die Vertreter von Freizeitpädagogik und Kulturarbeit mußten selbstkritisch kommentieren: die GIEGLERSchen Forderungen wurden bisher nur unvollkommen eingelöst; Freizeitforschung in großem Stil wurde weitgehend dem Kommerz überlassen, der diese unberührt von jeglicher pädagogischen Diskussion schon lange betreibt. Allerdings wären für eine andere Freizeitforschung Finanzierungsmöglichkeiten in größerem Ausmaß allererst noch zu erstreiten – eine öffentliche Aufgabe! Die Diskussion dieses Punktes blieb selbstkritisch und ein wenig ratlos: Mit welchen Paradigmen und Argumentationen wolle eine Pädagogik, eine Freizeit- und Kulturpädagogik zumal, diese Finanzierungsmöglichkeiten gesellschaftspolitisch durchsetzen und erreichen?

Einige erste Ausfüllungen der GIEGLERSchen Desiderata stellte WOLFGANG NAHRSTEDT vor: „*Berufsfeldforschung und Berufsfeldpolitik für Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zwischen Selbstorganisation und Professionalität: Eine neue Aufgabe der Erziehungswissenschaft?*“ Zunächst referierte NAHRSTEDT einige grundlegende Fakten: Für den Freizeitbereich wird zunehmend mehr Geld ausgegeben, starke Wachstumsraten gibt es im Dienstleistungssektor, im Freizeitbereich arbeiteten 1987 über 4 Millionen Erwerbstätige. Im Anschluß daran erläuterte er Einzeluntersuchungen zu spezifischen Berufsfeldern in Freizeitpädagogik und Kulturarbeit (von Jugendfreizeitzentren bis zu

Reiseveranstaltern). Auch wenn hier bereits wichtige Detailergebnisse vorliegen, so ist doch nicht zu übersehen, daß der Anspruch einer systematischen Berufsfeldforschung in den Bereichen Freizeit und Kultur bisher nicht eingelöst wurde. In diesem Zusammenhang stellte KLAUS WALLRAVEN kurz ein Forschungsprojekt des Erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs der Universität Göttingen vor, das eine detaillierte Erhebung der Arbeits- und Handlungsfelder sowie der Qualifikationen in der Freizeitpädagogik für den Bereich Göttingen/Süd-niedersachsen vorsieht.

Aufgrund der vorgelegten Ergebnisse kam NAHRSTEDT zu dem Ergebnis: Für gut ausgebildete Freizeit- und Kulturpädagogen mit Führungsqualitäten gäbe es durchaus einen Bedarf; die Nachfrage müsse jedoch oft erst noch geweckt werden – ein Punkt, der in der Diskussion sehr unterstrichen wurde. Resümierend führte NAHRSTEDT aus: Die Entwicklung dieses neuen Berufsfeldes für Pädagogen erfolgt nicht naturwüchsig und selbstläufig. Sie ist vielmehr auf eine engagierte und qualifizierte Berufspolitik angewiesen, auf eine Berufspolitik, die – wie es DIECKERT pointierte – nicht nur „wissenschaftlich-anständig“, sondern „politisch-aggressiv“ sein müsse. Die Meinung im Plenum dazu war Konsens: Nur so könne eine adäquate „Öffentlichkeit“ des Problems hergestellt werden. Konsens war ferner: Hier lägen Defizite und Desiderata sowohl bei den pädagogischen Teildisziplinen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als auch bei der Erziehungswissenschaft als Ganzer.

6. Fazit

Das kommissions- und disziplinübergreifende Gespräch hat stattgefunden, Bereitschaft zu wechselseitiger Anregung geäußert, Koalitionen sind in Aussicht genommen. Sicherlich blieb die gemeinsame Basis dabei allgemein, die Forderung nämlich, Schule, Unterricht und Arbeit durch andere pädagogische Paradigmen zu ergänzen (nicht etwa: sie zu ersetzen). Allgemein blieb auch das erklärte gemeinsame Ziel: Öffentlichkeit für die neuen Aufgaben in den Bereichen Freizeitpädagogik und Kulturarbeit herzustellen und – vor allem – politisch umzusetzen. Konkretisierungen müssen in der dem Symposium nachfolgenden Arbeit erfolgen und – so die Hoffnung – die Symposions-Idee weitertragen.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft könnten Freizeitpädagogik und Kulturarbeit vielleicht ein Stück weit Vorreiter sein zu einer neuen Pädagogik, zu einer Pädagogik, die mehr Augenmerk auf den erfüllten Moment, die Sinne und den Körper richtet. Bei MUSIL lese ich den Satz: „Alles das hatte sich eben zu einer Zeit ereignet, wo man noch Freude an sich hatte“ (1978, Bd. 1, S. 116). Vielleicht könnte pädagogisch veranstaltete Zeit auch einmal eine solche Zeit werden?

Anmerkungen

- 1 Das Symposium wurde veranstaltet von der KOMMISSION FREIZEITPÄDAGOGIK. Für ihre Unterstützung bei der Planung und Moderation danke ich meinen Kollegen WOLFGANG NAHRSTEDT und FRIEDHELM VAHSEN. Sämtliche Symposionsbeiträge erscheinen, in leicht gekürzter Form, in „Freizeitpädagogik“ 11/1989/1–2, dem Jubiläumsband zum 10jährigen Bestehen der Zeitschrift.

- 2 In Klammern gesetzte Namen ohne weitere Angaben beziehen sich auf die Symposionsbeiträge dieser Referenten.
- 3 Vgl. dazu: – LÜTTGE, D. (Hrsg.): Dokumentation der „Tage der Kulturpädagogik in Hildesheim“, 1988; – Die Hiketiden des AISCHYLOS. Materialien zu einem Theaterprojekt des Studienganges Kulturpädagogik. Hildesheim 1987.
- 4 Zu ersten Umsetzungen dieser Überlegungen vgl.:
- VON DER HORST, R./WEGENER-SPÖHRING, G.: Dokumentation des 1. Göttinger Symposions: Neues Lernen für Spiel und Freizeit. Ravensburg 1988.
 - Die Beiträge von BUSSE, G./WEGENER-SPÖHRING, G.: Studierende des Diplomstudienganges Freizeitpädagogik, Göttingen und NEIFEIND, H./SCHRÖTER, E. in: Dokumentation der 5. Lernbörse Reisen. Benzberg 1988.

Literatur

- ARENDT, H.: Vita Activa – oder vom tätigen Leben. Stuttgart 1960.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 6). München 1975.
- NEG, O./KLUGE, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M. 1972.
- MUSIL, R.: Der Mann ohne Eigenschaften. Gesammelte Werke I. Reinbek 1978.

Anschrift der Autorin:

Dr. GISELA WEGENER-SPÖHRING, Auf der Lieth 2, 3400 Göttingen

HERMANN GLASER

Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industriegesellschaft

Neue Aufgaben für die Kulturpädagogik

I.

„Jetzt aber herrscht das Bedürfnis und beugt die gesunkene Menschheit unter sein tyrannisches Joch. Der Nutzen ist das große Idol der Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen. Auf dieser groben Waage hat das geistige Verdienst der Kunst kein Gewicht, und, aller Aufmunterung beraubt, verschwindet sie von dem lärmenden Markt des Jahrhunderts.“ So FRIEDRICH SCHILLER in den „*Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen*“ (SCHILLER 1966, S. 195), geschrieben 1793 unter dem Einfluß der Französischen Revolution, die der Dichter als Befreiung der Menschheit begrüßte und als Perversion des Menschlichen verurteilte. Er will dem alles überwuchernden Anspruch der Nützlichkeit das „Ganzandere“ (die Kunst, die Kultur, die Ästhetik) entgegensetzen. SCHILLERS Kunsttheorie steht zwischen dem kategorischen Imperativ KANTS, dessen erkenntnistheoretische Grundlage sie verläßt, und dem

Ästhetikverständnis von KARL MARX, dessen polit-ökonomische Dimension sie noch nicht erreicht. Hat MARX die gesellschaftlich organisierte Wirtschaftsform im Auge, wenn er von der materiellen Basis spricht, so SCHILLER die politisch organisierte Staatsform. Hierbei geht es ihm um kein loses Nebeneinander von Individuum und Staat. Worauf er abzielt, ist die ästhetische Vermittlung beider miteinander. Einen Gedanken FICHTEs aufgreifend, gibt er zu erkennen, wie sehr sich sein Verständnis des wahren Menschen im Menschen als zoon politikon erfüllt: „Jeder individuelle Mensch, kann man sagen, trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen idealistischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist.“ SCHILLER verleiht diesem Satz politisch-praktische Relevanz, indem er fortfährt:

„Dieser reine Mensch, der sich mehr oder weniger deutlich in jedem Subjekt zu erkennen gibt, wird repräsentiert durch den Staat, die objektive und gleichsam kanonische Form, in der sich die Mannigfaltigkeit der Subjektive zu vereinigen trachtet. Nun lassen sich aber zwei verschiedene Arten denken, wie der Mensch in der Zeit mit dem Menschen in der Idee zusammentreffen, mithin ebenso viele, wie der Staat in den Individuen sich behaupten kann: entweder dadurch, daß der reine Mensch den empirischen unterdrückt, daß der Staat die Individuen aufhebt; oder dadurch, daß das Individuum Staat wird, daß der Mensch in der Zeit zum Menschen in der Idee sich veredelt.“ (SCHILLER 1966, S. 199f.).

Soll der „Mensch in der Zeit“ mit dem „Menschen in der Idee“ zusammentreffen, so geht es – auf unser Jahrhundert bezogen sowie auf den Bereich des Nützlichen und des Schönen eingegrenzt – um die positive Beantwortung folgender Fragen: Wie ist es mit dem „ästhetischen Staat“ heute bestellt? Wie steht es mit dem Bürgerrecht auf kreative Verwirklichung? Wie mit der ästhetischen Erziehung in unserer Gesellschaft? Ist die Demokratisierung des Schönen vollzogen?

Eine eigenartige, in ihrer Gefährlichkeit noch kaum erkannte Pseudo-Demokratisierung des Schönen hat in unserer Zeit die Warenästhetik bewirkt. Praktisch alle stehen unter der Sogwirkung der Reklamewelt. Die Warenästhetik unterscheidet nicht zwischen Außenwelt und Innenwelt; die Außenwelt wird als Innenwelt ausgegeben, die Innenwelt ist als Außenwelt zugänglich. Gehandelt werden sowohl Gebrauchs- wie Innerlichkeitswerte, zwischen beiden ergibt sich eine enge Korrelation, beide sind verpackt in eine Hülle des Scheins. Verkaufsstrategie und sexuelle Wünsche lassen sich auf gleiche Grundmuster zurückführen. Man will sein: jung; man will sein: modern; man will haben: Sonne und Amore; nicht Anmut und Würde.

Die Verpackung ist die Botschaft. Die Warenästhetik fragt nicht nach der Personalität. Geweckt wird die Begehrlichkeit auf das neue Produkt, auf den hygienisierten Partner (der den all-plastic-people zugehört). Das Gefühl muß vorherrschen, daß man auf dem Markt das jeweils Neueste erhält. Dementsprechend werden die Sehnsüchte präsentiert: Reinheit als Persilweiß, Zärtlichkeit als Creme-Bad, Aufbruch als Porsche-Karosserie. Glück bietet sich dar als Zahncreme, Versuchung als Creme, Schönheit als Lippenstift, Intimität als Deodorant, Charme als Haarwasser. Angesichts der synästhetischen Inszenierung stellt sich nicht die Frage nach der Wahrheit. Was „dahinter“ steckt, interessiert nicht; die Accessoires sind schon das Eigentliche.

Die „Aufhebung“ der Warenästhetik erfolgt weder über Kulturpessimismus noch über Kulturheuchelei. Sie ist Teil einer ästhetischen Erziehung, Teil einer warenästhetischen Erziehung, die weiß, daß man als Fisch im Wasser schwimmen muß, wenn man gegen den Strom schwimmen will. Modelle solcher ästhetischen Erziehung, vorwiegend in den

letzten zwanzig Jahren, haben konkret aufgezeigt, wie man didaktisch dabei vorgehen kann, wie man den Trivialmythen entgegenzutreten vermag, indem man sie ernst nimmt; wie man die Tagträume erhält, aber verhindert, daß sie zur Beute der Betrüger werden; wie man die Welt sinnlich sich aneignet, ohne ihrer Stofflichkeit zu verfallen.

Damit ist auch umrissen, was insgesamt Aufgabe im ästhetischen Staat zu sein hat. Dem Politiker vor allem ist dies begreiflich zu machen; nicht in Sonntagsreden, sondern dort, wo der Mensch für das Zusammentreffen mit der Idee konkret „konditioniert“ werden soll – bei Haushaltsberatungen, Stadtplanungssitzungen, Lehrplanfestlegungen usw.

Demokratisierung des Schönen ist eine Lebensnotwendigkeit – es sei denn, wir begreifen den Menschen nur als leibliches Wesen, das es abzusättigen gilt, dessen mentale Verelendung aber nicht interessiert. Kulturpolitik hat für eine solche große Aufgabe die vielfältigsten Modelle entwickelt; doch sind es leider oft nur Denk-Modelle.

„Wir traten ans Fenster. Es donnerte abseitswärts, und der herrliche Regen säuselte auf das Land, und der erquickendste Wohlgeruch stieg in aller Fülle einer warmen Luft zu uns auf. Sie stand auf ihren Ellenbogen gestützt, ihr Blick durchdrang die Gegend, sie sah den Himmel und auf mich, ich sah ihr Auge tränenvoll, sie legte ihre Hand auf die meinige und sagte: – Klopstock! – Ich erinnerte mich sogleich der herrlichen Ode, die ihr in Gedanken lag, und versank in dem Strome von Empfindungen, den sie in dieser Losung über mich ausgoß.“ (GOETHE 1965, S. 26).

Demokratische Ästhetik impliziert Demokratisierung kultureller Zeichen: jeder muß „Klopstock!“ sagen können, wenn er die Heiterkeit des Gewitternachsregens erlebt. Demokratisierung des Schönen bedeutet:

- Verfügbarkeit über „Kürzel“ und die Fähigkeit, diese zu entschlüsseln;
- Aufnahmefähigkeit für kulturelle und künstlerische Signale;
- geistiger und seelischer Nachvollzug dessen, was vorgedacht, vorgelebt, vorgestaltet wurde;
- Vermögen sich auszudrücken, sich zu artikulieren, seine Kreativität zu leben.

Hineingesprengt werden muß Ästhetik in diesem Sinne in den Alltag, in die stereotypen Szenarien unseres Lebens, in die Zwänge, damit die Stunden wahrer Empfindungen häufiger schlagen. Augen-Blicke, da das „Schöne, Gute und Wahre“ aufscheint, sich die Begegnung des Menschen mit der Idee vollzieht. (Das „Schöne, Gute und Wahre“ – was hat man diesen Begriffen angetan, bis sie von affirmativen Sinndeutern systemstabilisierend oktroyiert werden konnten!)

„Schönheit ist
Freyheit in der Erscheinung
deshalb geht Schönheit
der Freyheit voraus...

Eh die Structures der Gesellschaft
sich verändern lassen
muß der Mensch
verändert werden“

Läßt PETER WEISS in seinem Stück „Hölderlin“ SCHILLER zu HÖLDERLIN sagen. Und im gleichen Stück sagt MARX zu HÖLDERLIN:

„Zwei Wege sind gangbar
zur Vorbereitung
grundlegender Veränderungen

Der eine Weg ist
die Analyse der konkreten
historischen Situation
Der andere Weg ist
die visionäre Formung
tiefster persönlicher Erfahrung.“ (WEISS 1974, S. 63, 70, 191).

II.

Im Vorwort der Neuauflage (1949) seines 1932 erschienenen Romans „*Schöne neue Welt*“ spricht ALDOUS HUXLEY davon, daß es heute keinen Grund mehr gebe, warum der neue Totalitarismus dem alten gleichen solle. Ein Regieren mit Hilfe von Knüppeln und Erschießungskommandos, mittels künstlicher Hungersnot, Massenverhaftungen und Massendeportationen sei nicht nur unmenschlich (darum schere sich heutzutage niemand viel), sondern beweisbar leistungsunfähig.

„Ein wirklich leistungsfähiger totalitärer Staat wäre einer, worin die allmächtige Exekutive politischer Machthaber und ihrer Armee von Managern eine Bevölkerung von Zwangsarbeitern beherrschen, die gar nicht gezwungen zu werden brauchen, weil sie ihre Sklaverei lieben. Ihnen die Liebe zu ihr beizubringen, ist in heutigen totalitären Staaten die den Propagandaministerien, den Zeitungsredakteuren und Schullehrern zugewiesene Aufgabe. Aber deren Methoden sind noch immer plump und unwissenschaftlich.“ In Zukunft werde die Liebe zur Sklaverei in den Gemütern und Leibern der Menschen fest verankert sein – als Ergebnis einer tiefgehenden persönlichen Revolution. Um diese herbeizuführen, bedürfe es unter anderem der folgenden Entdeckungen und Erfindungen: erstens einer sehr verbesserten Methode der Suggestion – durch Konditionieren der Reflexe des Kleinkindes und, später, mit Hilfe von Medikamenten; zweitens einer voll entwickelten Wissenschaft von den Unterschieden der Menschen, die es den von der Regierung bestellten Managern ermöglicht, jedem beliebigen Individuum seinen oder ihren Platz in der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rangordnung anzuweisen; drittens eines Ersatzes für Alkohol und andere Rauschmittel, etwas, das zugleich weniger schadet und mehr Genuß bringt als Branntwein oder Heroin; und viertens eines betriebssicheren Systems der Eugenik, darauf berechnet, das Menschenmaterial zu normen und so die Aufgabe der Manager zu erleichtern. (HUXLEY 1953, S. 13 ff.).

Steht die schöne neue Welt bevor, wie sie HUXLEY beschrieben hat – gefährlicher als GEORGE ORWELLS Alptraum vom totalitären Staat der Zukunft („1984“)? In Hinblick auf die heute erkennbaren Trends ergäbe sich eine Mischung aus Genetik, Mikroprozessoren, Television und Tranquilizern... Oder wird es gelingen, einen Weg in die Zukunft zu finden, der – um mit KLAUS HAEFNER, einem konservativen Futurologen, zu sprechen – zu einer human-computerisierten Gesellschaft zu führen vermag?

In seinem Gedicht „*Die Ideale*“ preist SCHILLER die Beschäftigung, die nie ermattet: „... die langsam schafft, doch nie zerstört, / die zu dem Bau der Ewigkeiten / zwar Sandkorn nur für Sandkorn reicht, / doch von der großen Schuld der Zeiten / Minuten, Tage, Jahre streicht.“

Verwendet man einen solchen, aus idealistischer Philosophie stammenden Grundsatz humaner Enkulturation als Sonde, um die gegenwärtige Befindlichkeit der Arbeitsgesellschaft zu eruieren, so wird man feststellen können, daß Beschäftigung in vielen Bereichen längst ermattet ist, ermattet sein muß – hat doch gerade das abendländische Arbeitsethos dazu geführt, daß die Möglichkeiten für Arbeit immer geringer werden. Arbeit als „Ressource Sinn“ fließt spärlicher; diese Quelle mag für viele bald überhaupt versiegen, strukturelle Arbeitslosigkeit hinterlassend. Das klassische Industriezeitalter geht zu Ende; eine neue Epoche hat bereits begonnen. Technischer Fortschritt hat mit

dem Einzug der Mikroprozessoren in die Fertigungstechnik eine völlig andere Qualität angenommen. Der Mensch ist erstmals in die Lage versetzt, den unmittelbaren Prozeß der Herstellung von Industriegütern weitestgehend der Maschine allein zu überlassen. Jedes vom Menschen entwickelte Gerät kann mit einem winzigen Rechner ausgerüstet werden.

Die Arbeitsproduktivität in den Unternehmen wird zunehmend unabhängiger von menschlicher Arbeitskraft – und wird so eines Tages fast unbegrenzt sein. Die neuen Technologien (Mikroelektronik in Verbindung mit der Entwicklung neuer Werkstoffe und Fertigungsverfahren, der Fortschritt in der Meß- und Handhabungstechnologie, die systemartige Verschränkung betrieblicher Abläufe mit Hilfe der EDV etc.) sind Job-Killer.

Mit Recht nennt OSKAR NEGt Arbeitslosigkeit einen Gewaltakt, einen „Anschlag auf die körperliche und seelisch-geistige Integrität, auf die Unversehrtheit der davon betroffenen Menschen“; sie sei Raub und Enteignung der Fähigkeiten und Eigenschaften, die innerhalb der Familie, der Schule und der Lehre (vorausgesetzt, diese Ausbildungsstufe werde überhaupt noch erreicht) in der Regel in einem mühsamen und aufwendigen Bildungsprozeß erworben wurden und die jetzt, von ihren gesellschaftlichen Betätigungsmöglichkeiten abgeschnitten, in Gefahr stünden, zu verrotten und schwere Persönlichkeitsstörungen hervorzurufen.

Die jeweils noch vorhandene (übriggebliebene) „lebendige Arbeit“ muß gerecht verteilt werden. Das dafür zur Verfügung stehende Instrumentarium umfaßt Teilzeitbeschäftigung, Vorruhestandsregelung, Beurlaubungsmodelle und andere Formen der „Parzellierung“ von Arbeitsplätzen; die Reduzierung der Wochenarbeitszeit wird sich am stärksten auswirken, und ist im Sinne des „Lastenausgleichs“ besonders notwendig.

In seinem 1937 erschienenen Buch *„Die Angst vor dem Chaos“* hat JOACHIM SCHUMACHER (SCHUMACHER 1972, S. 149) mit folgendem „Dialog im Ruhrort“ einen gesellschaftspolitisch „negativen Regelkreis“ exemplarisch beschrieben:

„Kind: Warum ist es so kalt bei uns, Mutter?

Mutter: Weil wir keine Kohlen haben.

Kind: Warum haben wir keine Kohlen?

Mutter: Weil Vater arbeitslos ist.

Kind: Warum ist Vater arbeitslos?

Mutter: Weil es zu viel Kohlen gibt.“

Strukturell sind wir in unseren Tagen wieder bei einem derartigen Circulus vitiosus angekommen: Die infolge der technologischen Entwicklung „Freigesetzten“ werden mit Hilfe der Kulturindustrie stillgesetzt, z. B. durch „Telekratie“ abgesättigt. Die vom emanzipatorischen Handeln abgelenkten, in konsumptive Idyllik „verführten“, von Arbeit entlasteten, und vor den Fernsehern amüsierten „Müßiggänger“ sind in einem gewissen Umfang wieder zu mobilisieren, damit die (wenn auch reduzierten) staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten einigermaßen wahrgenommen werden. Milliarden von D-Mark müssen für Durchblutungsmittel, Psychopharmaka und anderen Chemotherapeutika ausgegeben werden, damit affirmative Erschlaffung nicht zum totalen gesellschaftlichen Black-out führt. Die Reduzierung von Arbeitszeit verstärkt die Tendenz der „Vergreisung“; Psycho-Gerontologie wird – wenn nicht „Kultur“ als Herausforderung zur „Durchblutung“ führt – ein immer größer werdendes Anwen-

dungsfeld erhalten: im nachhinein unzulänglich kurierend, was vorausschauende Vernunft durch die Angebote von „Tätigkeit“ verhindern könnte.

Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Braucht der Mensch Arbeit? Ist Arbeit Lebensbedürfnis? Ist für die Befriedigung der Lebensbedürfnisse Arbeit notwendig? Wird tätiges Leben durch Arbeit ermöglicht oder verhindert? Der Knecht wird eine andere Antwort geben als der Herr. Die Lebens-, Arbeits- und Weltanschauung hängt davon ab, ob man sich unten oder oben befindet. „Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen“, heißt es im Alten Testament. Eine solche Maxime war und ist, zumindest für den überwiegenden Teil der Menschheit, nicht eine Entscheidung des freien Willens, sondern der Notwendigkeit. Die Etymologie des Wortes „Arbeit“ verweist auf Mühsal, Beschwerde, Kraftanstrengung zu einem Zwecke und auf das dadurch Entstandene; es besteht Verwandtschaft mit Knecht, Leibeigener, Knechtsarbeit, Frondienst. Wer nicht arbeiten mußte, sondern tätig sein konnte, war privilegiert. „Es ist ein alter aristotelischer Gedanke, daß es zwei streng getrennte Bereiche im Leben und in der menschlichen Gesellschaft gibt: den Bereich der Arbeit, der Notdurft, der Plackerei, und den Bereich des Vergnügens, der Freizeit, des Konsums. Die eine Sphäre ist gekennzeichnet durch Zwang, Disziplin, Ordnung; die andere durch Freiheit und Individualität.“ (STRÜMPER 1984, S. 8). Dementsprechend haben sich die Herrschenden stets bemüht, in den Genuß von Arbeitslosigkeit zu gelangen; für diejenigen, die die Arbeit leisten mußten, zum Beispiel die Sklaven, später die „Lohnsklaven“, bestand kaum eine Chance, von der einen in die andere Sphäre zu gelangen.

Arbeit ist eine historisch-fundamentale, keine anthropologisch-moralische Kategorie. Freilich wurde für diejenigen, die arbeiten mußten, um leben zu können, der Entzug von Lebensglück (durch ein Übermaß von Arbeit) dadurch kompensiert, daß man sie mit unrealen Utopien abspeiste. Das Paradies war auf Erden nicht zu erlangen.

KARL MARX verhielt es für die kommunistische Gesellschaft, wo jeder nicht einen ausschließlichen Kreis von Tätigkeit habe, sondern sich in jedem beliebigen Zweig ausbilden könne, „und mir eben dadurch möglich macht, heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe; ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden“ (MARX 1956, S. 56f.). Diese Vision orientiert sich eigentlich an den Lebensformen der Feudalgesellschaft bzw. der Leisure class, die gerade deshalb als sinnvoll erscheinen, weil sie zweckfrei sind. Man kann bald Jäger, bald Fischer, bald Hirt, bald kritischer Kritiker sein, kann heute dies und morgen jenes tun, morgens jagen, nachmittags fischen, abends Viehzucht treiben, ohne dazu durch Lebensnotwendigkeit gezwungen zu sein. Der Sprung in die Freiheit erweist sich als ein Sprung aus Arbeit in Tätigkeit. Müßiggang ist nicht aller Laster Anfang, sondern, im Gegenteil, ein Vorstoß zu humaner Selbstbestimmung.

III.

Besteht „Herrschaft“ in der Mikroorganisation von Raum und Zeit, so bedeutet die Verlängerung des „Lebenstages“ nun die Möglichkeit, Zeit als Raum für menschliche Tätigkeit in einem ganz anderen Maße als bislang nutzen zu können. Das über hundert Jahre durchgängige Argument, daß die zunehmende Komplexität der Produktionspro-

zesse und die Intensivierung der Arbeit längere Regenerationszeiten notwendig mache, ist zwar mit der 35-Stunden-Woche noch nicht aufgehoben; die Zunahme des „Zeitanteils für das Menschsein“ macht jedoch Freizeit als „reaktive“ Regenerationszeit immer weniger notwendig. Die Ausweitung der Emanzipations- und Orientierungszeit setzt den Menschen in die Lage (zeitlich in die Lage), mehr zum Zoon politikon zu werden – und zwar nicht, wie in der griechischen Polis, auf der Basis sozialer Ungerechtigkeit („Sklavenhaltergesellschaft“), sondern demokratischer Chancengleichheit. Emanzipations- und Orientierungszeit bedeutet verantwortliche Beteiligung am gemeinsamen Leben – eine Beteiligung, die freilich nur dann verwirklicht werden kann, wenn die Menschen dafür „begabt“ werden. Die *Vita activa* stellt zwar – so HANNAH ARENDT (ARENDT 1960, S. 11 f.) – zwar die Erfüllung eines uralten Traums dar; sie sei jedoch gerade in der Arbeitsgesellschaft, die doch von den Fesseln der Arbeit befreien sollte, verlorengegangen: diese Gesellschaft kenne kaum noch vom Hörensagen die höheren und sinnvolleren Tätigkeiten, um deretwillen die Befreiung sich lohnen würde.

Vernachlässigt wurde bislang die Vermittlung sozialer und kultureller Kompetenz, eben die Fähigkeit, sich in einem postmateriellen Sinne „lustvoll“ betätigen zu können. Zugespitzt formuliert: arbeitete man bislang, um sich Lebensgenuß verschaffen zu können, so wird man lernen müssen zu genießen, ohne zu viel arbeiten zu dürfen. Die libidinöse Moral eines postmateriellen Wertesystems („Genießen“) ist nicht egozentrisch zu sehen; es geht darum, eine neue „bürgerliche“ Lebensform zu entwickeln, die sowohl die Freude am anderen als auch die Hilfe für den anderen ins Zentrum von „Tätigsein“ rückt. Neben die Erwerbsarbeit tritt die gesellschaftliche Tätigkeit, die die Kluft zwischen privatem und öffentlichem Leben überbrücken hilft. Selbstbestimmte Tätigkeiten im Bereich der Freizeit, der Eigenarbeit und bestimmter Ehrenämter, der Nachbarschaftshilfe, Familienarbeit und genossenschaftlichen Kooperation gehören genauso dazu wie das weite Feld der soziokulturellen und sozialpsychologischen Tätigkeiten, die der mentalen Verelendung im Rahmen technologischer Großsysteme entgegentreten suchen.

Der Topos, der Tätigkeit bzw. Meta-Arbeit zu lokalisieren vermag, heißt *Werk-statt* – eine „pädagogische Verbindung“ (Konstellation, Disposition, Figuration), die man „für eine Art von Utopie“ halten kann. „Es schien mir, als sei unter dem Bilde der Wirklichkeit eine Reihe von Ideen, Gedanken, Vorschlägen und Vorsätzen gemeint, die freilich zusammenhingen, aber in dem gewöhnlichen Lauf der Dinge wohl schwerlich zusammentreffen möchten.“ Diese Worte LENARDOS in GOETHES „Wilhelm Meisters Wanderjahre“, ergänzt durch die optimistische Bemerkung, daß durch Bilder das Mögliche und Unmögliche zu verwirklichen sei, können die durch antizipatorische Vernunft vorgegebene „Auftragslage“ charakterisieren (GOETHE o. J., S. 117, 302 ff.). Unter dem Bilde der Wirklichkeit (methodisch: als Experiment, das ein Stück Zukunft konkret vorausaufklärt) sind Ideen, Gedanken, Vorschläge und Vorsätze, die im gewöhnlichen Lauf der Dinge nicht oder nur ansatzweise anzutreffen sind, zusammenzuführen. „Modelle“ weisen den Weg zur realen Utopie.

In einem strukturellen Sinne kann der Bildungsroman „*Wilhelm Meisters Wanderjahre*“ Denkhilfe für die Werkstatt-Idee leisten. Entsprechend der Aufteilung des Romans in drei Bücher ergibt sich in diesem Werk eine Stufung, in deren Verlauf WILHELM MEISTER „durch einige Urbilder humaner Lebensführung“ hindurchgeleitet und „zur Reife

seiner Lebensanschauung“ geführt, dann der Blick auf die Maßstäbe, die für die künftige Gesellschaft gültig sein sollen“, gelenkt wird und schließlich „die Welt des Wanderbundes“ als Welt der „Verwirklichung“ in den Vordergrund rückt.

In der Herberge der Auswanderer sagt LENARDO, der Anführer, den sich für die Ausreise nach Amerika vorbereiteten Emigranten, daß man sich tausendfältig aufgefordert fände, die Augen vor weiterer Aus- und Umsicht keineswegs zu verschließen. „Eilen wir deshalb schnell ans Meeresufer und überzeugen uns mit einem Blick, welch unermessliche Räume der Tätigkeit offen stehen, und bekennen wir schon bei dem bloßen Gedanken uns ganz anders aufgeregt.“ Und an anderer Stelle heißt es: „Trachte jeder, überall sich und andern zu nutzen.“ Und: „Was der Mensch ergreife und handhabe, der einzelne ist sich nicht hinreichend, Gesellschaft bleibt eines wackern Mannes höchstes Bedürfnis. Alle brauchbaren Menschen sollen in Bezug untereinander stehen, wie sich der Bauherr nach dem Architekten, und dieser nach Maurer und Zimmermann umsieht. Und so ist denn allen bekannt, wie und auf welche Weise unser Bund geschlossen und gegründet sei; niemand sehen wir unter uns, der nicht zweckmäßig seine Tätigkeit jeden Augenblick üben könnte, der nicht versichert wäre, daß er überall, wohin Zufall, Neigung, ja Leidenschaft ihn führen könnte, sich immer wohl empfohlen, aufgenommen und gefördert, ja von Unglücksfällen möglichst wiederhergestellt finden werde.“

„Werkstatt“ – als Ort, da Werke stattfinden, Topos eines soziokulturellen Begründungszusammenhanges mit der Absicht, Tätigkeit (jenseits der Erwerbsarbeit) zu ermöglichen – muß als überwölbender Begriff verstanden werden; er intendiert veränderte Fortführung des Bestehenden wie Schaffung neuer sozialer, pädagogischer und kultureller Einrichtungen. Neben die großen sozialen Sicherungssysteme, deren Wert und Notwendigkeit unbestritten ist, müssen „Orte“ treten, die durch „spürbare Nähe“ und nicht durch „soziale Fernwärme“ geprägt sind.

Eine „Kategorientafel“ für Werkstatt-Praxis sollte beachten:

- *Nähe zum Wohnort*; aber doch so weit von ihm abgetrennt, daß ein deutlicher „Ortswechsel“ stattfindet, da allein schon dieser motiviert bzw. (im recht verstandenen Sinne) „diszipliniert“: Überwindung des „Sich-gehen-lassens“.
- *Tätigkeit in Gruppen*, die die individuelle Selbst- und Mitbestimmung ernst nehmen, die offen sind für das Hineinwachsen neu Hinzukommender, die aber auch das Ausscheren in eigen-willige Tätigkeitsbereiche fördern (also keine Ingroup-Repression entwickeln).
- *Produktiv-kreative Tätigkeit*, die sinnvoll ist (jenseits des Hobbyismus, der zu Hause seinen Ort haben mag); sinnvoll ist es zum Beispiel, wenn individuelles Engagement dem Gemeinwohl zugute kommt.
- *Gesellschaftliche Anerkennung*: indem solche Werkstätten, abgesehen von der notwendigen „Grundversorgung“ der in ihnen Tätigen, eine der Erwerbsarbeit adäquate „Aura“ erhalten.

Der wirtschaftliche Nutzen der Werkstatt kann hinzukommen – so wie er sich bei vielen Projekten der alternativen Schattenwirtschaft, die man besser „Parallelwirtschaft“ nennen sollte, wenn auch meist nur in sehr bescheidener Form, einstellt.

Was in Form der Parallelwirtschaft bzw. Dualwirtschaft bzw. informeller Ökonomie entstehe, sei im Augenblick eine „zweite Realität“, eine Ökonomie mit eigenen

Gesetzen (einschließlich des Naturalientausches und gegenseitigen Dienstleistungsverkehrs) – so OSKAR NEGT. Zur Zeit werde der zweiten Ökonomie sozialpsychologisch eine zentrale Kompensationsleistung aufgebürdet: „Latent Arbeitssüchtige“, mithin diejenigen, die jahrzehntelang in ihrer Lebensgeschichte auf Normen der Leistungsmoral gedrillt wurden, so daß sie ihnen praktisch zur zweiten Natur geworden ist, würden Schwierigkeiten haben, mit ihrer Freizeit etwas Sinnvolles anzufangen. Jugendliche, welche die traditionelle Arbeitsethik verachten, hätten die Möglichkeit, sich an Tätigkeiten zu halten, ohne das Gefühl der Fremdarbeit zu haben. Manche Menschen im Ruhestand, die bei voller Gesundheit sind und sich von den Gewohnheiten eines aktiven Lebens nicht ablösen können, vermittele die Werkelei in der Untergrundwirtschaft das Gefühl der Nützlichkeit und biete die Möglichkeit gesellschaftlicher Kontakte.“ (NEGT 1985, S. 72f.).

Die Werkstatt-Idee, als selbstbewußte, nicht kompensatorische politische Programmatik, will versuchen, die Schattenwirtschaft aus dem Schatten der Illegalität herauszulösen und zu legitimieren (und das heißt auch: zu subventionieren). Damit wird sie nicht mehr in die zweite Realität bzw. Sub-Realität verbannt, sondern der gesamtgesellschaftlichen Realität integriert – was zum Beispiel bei der Landwirtschaft mit dem Ziel von Naturschutz und der Erhaltung bäuerlicher Familienwirtschaft (neben der perfektionierten und industrialisierten landwirtschaftlichen Produktion) erfreulicherweise bereits eine Selbstverständlichkeit ist. Von den Befürwortern der informellen Ökonomie sei freilich – so CLAUS OFFE – nicht immer deutlich gemacht worden, daß zwischen der „naturwüchsigen Dualisierung“ und einer politisch geförderten und verantworteten Dualwirtschaft, ein diametraler Gegensatz bestehe: In einem Falle verlasse man sich darauf, daß die außerhalb des schrumpfenden Arbeitsmarktes bleibenden Teile der Bevölkerung sich schon irgendwie durchschlagen, zurechtfinden und selbst behelfen würden, wobei dann Schwarzarbeit, Kleinkriminalität sowie größte Formen der Ausbeutung und Selbstausbeutung beifällig bis achselzuckend in Kauf genommen werden. Im anderen Falle, nämlich im Rahmen einer politischen Programmatik der Dualwirtschaft gehe es darum, wie jene begrenzte Sphäre der informellen Eigenarbeit institutionell anerkannt, gefördert, gesichert, ausgebaut und zumindest den gleichen Kriterien sozialer Gerechtigkeit unterstellt werden könne, die für den formellen Sektor der Arbeitsgesellschaft Geltung beanspruchten (OFFE 1984, S. 358).

Fazit

- Wenn es gelingt, die Arbeitszeit wesentlich zu verkürzen und auf diese Weise Arbeit gerecht zu verteilen, den Zugang zu dieser verbleibenden Arbeit allen zu ermöglichen (nicht zuletzt durch die intensive Vermittlung von Schlüsselqualifikationen),
- wenn es gelingt, soziale und kulturelle Kompetenz zu ermöglichen, so daß „freie Zeit“ nicht zur Beute der Betrüger wird (also den Verführungsstrategien der Warenästhetik und Kulturindustrie nicht widerstandslos überlassen bleibt),
- wenn es gelingt, den reduzierten Arbeitsbegriff auf „Tätigkeit“ hin auszuweiten und die entsprechende Topographie zu schaffen (z.B. in Form von Werkstätten und „vieldimensionalen“ Lernorten),

– wenn all dies-zumindest in Gang gesetzt wird (kann man doch das Ziel nur erreichen, wenn man sich auf den Weg macht),
dann braucht einem für die Zukunft der Industriegesellschaft nicht allzu bange sein.

Literatur

- ARENDT, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München/Zürich 1981.
GOETHE, W.: Wilhelm Meisters Wanderjahre. Goethes Werke. Dreizehnter Teil. Hg. von R. RIEMANN. Berlin/Leipzig/Wien/Stuttgart o.J.
GOETHE, W.: Die Leiden des jungen Werthers. In: Goethes Werk VI. Frankfurt am Main 1965.
HAEFNER, K.: Mensch und Computer im Jahre 2000. Ökonomie und Politik für eine human computerisierte Gesellschaft. Basel/Boston/Stuttgart 1984.
HUXLEY, A.: Schöne neue Welt. Frankfurt am Main/Hamburg 1953.
MARX, K.: Auswahl und Einleitung von Franz Borkenau. Frankfurt am Main/Hamburg 1956.
NEGT, O.: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt am Main/New York 1985.
NOELLE-NEUMANN, E./STRÜMPER, B.: Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse. München/Zürich 1984.
OFFE, C. (Hg.): Arbeitsgesellschaft. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt am Main 1984.
SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In: Schillers Werke IV. Frankfurt am Main 1966.
SCHUMACHER, J.: Die Angst vor dem Chaos. Über die falsche Apokalypse des Bürgertums. Frankfurt am Main 1972.
WEISS, P.: Hölderlin. Frankfurt am Main 1974.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. HERMANN GLASER, Schul- und Kulturdezernent der Stadt Nürnberg, Eschenweg 5, 8501 Roßtal

Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation

Mädchenarbeit ist zwar inzwischen dabei, ein Bestandteil der Jugendarbeit zu werden. Es gibt sie, die Mädchentreffs, Kaffees und die Mädchengruppen. Jedoch tut die sozialpädagogische Diskussion sich immer noch schwer, sie tatsächlich als Bestandteil der Jugendarbeit zu sehen, und nicht als exotische lila Nischen.

Männliche Jugendarbeiter sperren sich noch oft dagegen, daß ihre Jugendarbeit Jungenarbeit geblieben ist; sie verteidigen ihre Arbeit als eine koedukative, ohne wahrzunehmen, daß Mädchen lediglich teilnehmen können, aber nicht in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt werden, ja daß „normale“ Jugendarbeit den Lebenszusammenhang der Mädchen, ihre Interessen und Bedürfnisse nicht zum Thema macht. Bleiben die Mädchen dann dieser koedukativen Arbeit fern, wird dies ignoriert oder als Desinteresse der Mädchen gewertet.

Auf den Diskurs um latente oder offene sexuelle Gewalt an Mädchen und Frauen reagieren männliche Sozialpädagogen zum Teil betroffen, zum Teil abwehrend, zum Teil aggressiv.

Koedukation, die lediglich Mädchen additiv zuläßt, nicht aber den Inhalt der Jugendarbeit verändernd angeht, geht an diesen Mädchen vorbei.

Auch die sozialistischen Jugendverbände, die aus der Tradition der Arbeiterbewegung entstanden sind, und einst – damals zu Recht – Koedukation als wesentlichen Bestandteil der Emanzipation von Mädchen betrachteten, denken heute kritisch und versuchen, Modelle einer mädchenorientierten Jugendarbeit in ihrer Verbandsarbeit umzusetzen.

Zu neuen Gedanken führte der neue Koedukationsdiskurs, unter anderem ausgelöst durch den 6. Jugendbericht der Bundesregierung und die Mädchenstudien der Frauenbevollmächtigten des Landes Hessen, jedoch auch bei einigen Sozialpädagogen und Sozialwissenschaftlern, die es an der Zeit sehen, die eigene Männerrolle und die männlichen Rituale der Jungen kritisch zu hinterfragen. Es entstehen Konzepte einer neuen Jungenarbeit. Ohne diese neue Jungenarbeit – da können sich feministische Pädagoginnen und rollenkritische Pädagogen annähern – kann eine echte Koedukation nicht mehr stattfinden.

Diskussionen um die ideologisch überfrachtete Bedeutung der Lohnarbeit als sinnstiftende Kategorie und der Abwertung aller Reproduktionstätigkeit, wenn sie nicht unter dem unmittelbaren Verwertungszwang des Kapitals subsumierbar ist, tragen dazu bei, Geschlechtsstereotypen bei beiden Geschlechtern abzubauen. Kritisch anzumerken ist, ob und inwieweit Pädagogik es leisten kann, solch neue Gedanken den Jugendlichen so darzubieten, daß es für sie attraktiv wird, solche Deutungsmuster anzunehmen. Jungen, die auf – vermeintliche – Privilegien verzichten müssen, werden da schwerer

Zugang finden, doch auch Mädchen haben in der Alltagspraxis Probleme, durch Sozialisation in Familie, Umwelt und Medien internalisierte Rollenklischees zu überwinden.

Solange Fähigkeiten von Mädchen, wie sozialintegratives Verhalten, Solidarität, Hilfsbereitschaft, keine strenge Trennung von kognitiven und sozialen Qualitäten, Wärme, Empatie, nichts nützen, sondern für eine Lebensperspektive nur schaden, werden gerade diese Fähigkeiten für sie zum Bumerang, der sie vor die fatale Entscheidung bringt: Verzicht auf Karriere oder Angleichung an männliches Sozialverhalten.

Die Frage zur Koedukation muß sich auch der Frage nach Lebensentwürfen stellen: CHRISTIANA KLOSE stellte in ihrem Referat eindeutig fest, daß Jugendarbeit nach wie vor Jugendarbeit geblieben ist. Sie wies darauf hin, daß Koedukation im Sinne einer den Interessen und Bedürfnissen beider Geschlechter angemessenen gemeinsamen Erziehung noch nicht stattgefunden hat. Lediglich eine formale Zusammenfügung von Jungen und Mädchen, wobei die Inhalte der so verstandenen Koedukation sich praktisch und theoretisch einseitig an männlichen Normen orientieren.

RUTH WINKLER zeichnete historisch die Koedukation von ihrem emanzipatorischen (oder als emanzipatorisch angesehenen) Ansatz der frühen Arbeiterbewegung bis zu der Situation heute in einem sozialistischen Jugendverband auf. Auch eine politisch engagierte Zielsetzung bleibt einseitig, wenn sie sich nur an den Interessen der Männer orientiert. Engagierte Frauen in der sozialistischen Jugendarbeit haben dies längst erkannt und arbeiten bereits mit Mädchenspezifischen Ansätzen bzw. mit frauenspezifischen Gedanken.

LOTHAR BÖNISCH und PETER WAHL stellten anschaulich die Notwendigkeit einer Jungenarbeit in der Jugendarbeit dar. Sie begründen das sowohl sozialisationstheoretisch wie aus der Praxis der Jugendarbeit. Nach wie vor beherrschen männliche Rituale die Jugendarbeit und machen sie daher für Mädchen unattraktiv. Eine Jungenarbeit ähnlich wie die Mädchenarbeit für Mädchen mit freier Zeit, freien Räumen und Leitbildern ist natürlich konkret übertragbar, da die Zeit und die Räume ohnedies den Jungen gehören. Jedoch ist anzusetzen, wie Jungen damit umgehen, und es ist wichtig, daß in der Jungenarbeit auch von seiten der Jugendarbeiter die Jungen andere Identifikationsmuster lernen als sie es bisher gewohnt sind.

BERND STICKELMANN forderte zum Abschluß Umdenkprozesse in der pädagogischen Diskussion. Er hält die Vorstellung, daß über Erziehung, über Pädagogik, über sozialpädagogische Arbeit im Bewußtsein junger Menschen viel verändert werden kann, für eine Illusion und für eine Selbstherrlichkeit der Pädagoginnen. Heranwachsende sollten vielmehr die Möglichkeit haben, ihre eigenen Erfahrungen zu machen und sich miteinander und untereinander auseinanderzusetzen. Daß dazu selbstverständlich veränderte Bedingungen notwendig sind, räumte der Referent ebenfalls ein. Jedoch sollten wir uns ebensowenig in einer Illusion verlieren, daß man mit Pädagogik die Gesellschaft im Sinne einer klassenlosen Gesellschaft verändern kann, wie daß mit feministischer Pädagogik das Patriarchat beseitigt werden kann.

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Päd. JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG, Westendstr. 98, 6000 Frankfurt/M. 1

Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung

Ein Bericht

Die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik, deren Vorstand die Arbeitsgruppe 4 vorbereitete und leitete, hat sich seit der Einsetzung der „Kommission zur Untersuchung der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung“ im Juni 1985 intensiv mit dem Thema „Berufsbildungsforschung“ befaßt. Im März 1987 wurde dazu auf der Kommissionstagung in München ein „Positionspapier zur Berufsbildungsforschung“ verabschiedet und der Beschluß gefaßt, die Folgetagungen bevorzugt dem Thema „Berufsbildungsforschung“ zu widmen. Zusätzliche Relevanz bekam die Thematik durch die Einrichtung einer Senatskommission „Berufsbildungsforschung“ bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

In dem verabschiedeten Positionspapier werden die Beratungsergebnisse im Hinblick auf die weitere Kommissionsarbeit resümiert:

„In der Berufsbildungsforschung bestehen erhebliche Defizite, die es angesichts der vielfältigen und komplexen Probleme in der vorberuflichen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung im Interesse einer Verbesserung der Berufsbildung von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu beseitigen gilt. Solche Forschungsaufgaben bestehen u. a. in den Bereichen:

- Berufliche Bildung unter den Bedingungen des sozialen Wandels und Neuer Technologien
- Strukturelle und didaktische Innovationen in der beruflichen Bildung
- Fragen der berufspädagogischen Jugendforschung
- Regionale Berufsbildungsprobleme.“

(Positionspapier zur Berufsbildungsforschung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, Seite 1).

Die Arbeitsgruppe 4 „Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung“ hat aus dieser Problemsicht heraus ihre Referate und Diskussionen im Kontext des Saarbrücker Kongreßthemas auf die Frage konzentriert: Wie kann die Berufsbildungsforschung an öffentlich-rechtlichen Institutionen (Hochschulen, Forschungseinrichtungen, Bundes- und Landesinstituten) durch Absprachen und Kooperationen auf privatrechtlicher Basis (z. B. durch die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik) so aufeinander bezogen werden, daß eine Optimierung von individueller und institutioneller Forschungsfreiheit und gesellschaftsbezogener Abstimmung ermöglicht werden? Über drei thematische Zugriffe sollte einer Antwort auf diese Frage näher gekommen werden.

1) Die Probleme der Koordination und Kooperation in der Berufsbildungsforschung stellte K. W. STRATMANN (Bochum) detailliert dar. Insbesondere ging er auf den

Stellenabbau in den Hochschulen ein, der die Berufsbildungsforschung im Hinblick auf eine längerfristige Forschungsplanung entscheidend einschränkt. Verschärfend, so STRATMANN, „kommt hinzu, daß, nach allem was ich sehe, die pädagogische Forschung nur noch dort einen ernstzunehmenden oder ernstgenommenen Stellenwert hat, wo sie sich mit dem Epitheton „Neue Technologien“ zu zieren weiß. Als wenn Lehr-Lernprozesse es nicht seit eh mit dem Informationstransfer zu tun hätten, geht man sogar dazu über, eigene Bereiche für „Informationspädagogik“ zu installieren. Wenn das der Stellensicherung dient, soll's recht sein. Wenn das aber die Trendgemäßheit des Faches zu demonstrieren vermag, haben andere, weniger computerisierbare Bereiche – und also Forschung – wohl ihr Recht verloren. Oder anders formuliert: Wenn das, was solchermaßen als Stellensicherungsstrategie noch Sinn haben kann, nicht unser Fach korrumpieren soll, dann muß unter dem Titel „Probleme der Berufsbildungsforschung“ auch darüber nachgedacht werden, welche Themen uns gleichsam aus dem Blick geraten. Die Technikfolgekosten sind offenbar nicht nur ein sozio-ökologisches, sondern auch ein – sit venia verbo – wissenschafts-ökologisches Thema!“

Mit Bezug auf die im Positionspapier der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik formulierte Forderung machte STRATMANN einen Stop des durch den Stellenabbau forcierten Erosionsprozesses der Kapazitäten der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen zur unabdingbaren Voraussetzung für ein Minimum an Koordination und Kooperation in der Berufsbildungsforschung. Im zweiten Teil seiner kritischen Analyse machte er auf strukturelle Grenzen der Kooperationsmöglichkeiten in der Forschung aufmerksam, u. a. durch die „Eigenständigkeits-Forderung“ bei Dissertationen sowie die unverhältnismäßig großen Reibungsverluste bei vielen Kooperationsversuchen. Trotz aller Schwierigkeiten sieht STRATMANN zu einer „wie immer zu organisierenden Kooperation von Forschungsvorhaben, -konzepten und -aktivitäten keine Alternative“. Er plädiert im Hinblick auf einen ersten Schritt für ein Netz von Informationen über geplante und aufgenommene Forschungsvorhaben, mit dem Ziel, Kooperation in Gang zu setzen. „Die dann nächste Stufe – wobei das nicht als zeitliche Abfolge gemeint ist, sondern als Intensitätsgrad – wäre die in konkreten Projekten angestrebte Kooperation. Ein erster Schritt dazu wären (in der DFG-Terminologie) Expertengespräche oder gar Forschergruppen zur Vorbereitung eines gemeinsamen Forschungsdesigns. Noch ein anderer Weg wäre die Institutionalisierung von thematisch relativ gebundenen, aber kontinuierlich arbeitenden Fachtagungen. Wie schwierig sie zu organisieren und inhaltlich befriedigend auszulegen resp. zu füllen sind, weiß jeder, der je an so etwas mitgearbeitet hat. Aber ihr Ertrag kann als Beleg dafür gelten, daß auch auf eigenständige Forschung hin Sozialisierte zu gelingender Kooperation fähig sind.“

2) Der von STRATMANN vorgeschlagene erste Schritt, die Information über geplante und aufgenommene Forschungsvorhaben, waren Thema des zweiten Teils der Arbeitsgruppe. Der Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik hatte, mittels einer Umfrage, die Kommissionsmitglieder um Auskunft über ihre konkreten Vorhaben in der Berufsbildungsforschung gebeten. Die Auswertung wurde gemeinsam von KH. GEISSLER (München) und G. KUTSCHA (Duisburg) vorgenommen und den Teilnehmern der Arbeitsgruppe zugänglich gemacht. Auf der Basis eines Kriterienkatalogs des von ACHTENHAGEN u. a. formulierten Berichtes zur Lage der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen (1985) wurden Schwerpunkte und Leerstellen einschlägiger Themen der Berufsbildungsforschung festgestellt. In der Diskussion der vorge-

legten Auswertung wurden von den Teilnehmern der Arbeitsgruppe eine Fortschreibung der Umfrage sowie die verfeinerte Modifikation der Auswertungskriterien für sinnvoll gehalten.

3) In einem dritten Teil informierte Herr Dr. B. ZIMMERMANN (Bonn, Fachreferent bei der DFG, zuständig für den Bereich Erziehungswissenschaft) über die Förderung der Berufsbildungsforschung durch die DFG. Er ermunterte die Berufs- und Wirtschaftspädagogen zu stärkerem Engagement im Hinblick auf die Antragsstellung bei der DFG.

Da die Arbeitsgruppenergebnisse in die weitere Planung der Tagungen der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingehen, kann mit der Vielzahl von Anregungen in den Diskussionen produktiv umgegangen werden. Das Thema „Berufsbildungsforschung“ wird in den Tagungen der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik, gestützt durch den Beschluß der Mitgliederversammlung, weiter zentral bleiben.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. KH. A. GEISSLER, Schlechinger Weg 13, 8000 München 80

Prof. Dr. A. KELL, Güterweg 14, 5900 Siegen 21

Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit

1. Ziel der Arbeitsgruppe war die Weiterentwicklung der „Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit 1956–1970“, die 1986 vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft veröffentlicht worden sind.

Zur Vorbereitung der Arbeitsgruppe war den Teilnehmern die Schrift des BMBW als Diskussionsgrundlage zugesandt worden. Ferner wurde das „Sektorkonzept für die Entwicklungszusammenarbeit in der gewerblichen Berufsbildung“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und das von der CDU/CSU-Bundesfraktion herausgegebenen Papier „Berufsausbildung als Schlüssel zur Armutsbekämpfung“, beides ebenfalls von 1986, den Teilnehmern zur Vorbereitung übersandt. Der Verlauf der Arbeitsgruppe war in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wurden inhaltliche Aspekte der Berufsbildungszusammenarbeit erörtert. Im zweiten Teil ging es um methodische Fragen, d. h. darum, auf welche Art und Weise die Grundsätze am besten weiterentwickelt werden könnten. In beiden Teilen wurde durch folgende Kurzreferate (mit Metaplanvisualisierung) die Diskussion vorbereitet.

2. Erster Teil (Inhaltlicher Aspekt)

2.1 WILLI MASLANKOWSKI äußerte sich zur Bedeutung der vorliegenden Grundsätze, in welchen Bereichen der Berufsbildung sie gelten, und begründete das Raster, in dem sie dargestellt sind.

Dazu stellte er fest, daß die Grundsätze der Anfangsjahre, die von Autoren wie WISSING entwickelt wurden, durchdrungen sind von der Überzeugung, daß das Grundproblem der Entwicklungsländer deren rapides Bevölkerungswachstum ist. Dies könne vor allem durch eine Wirtschaftsexplosion in den Entwicklungsländern gebremst werden. Der Wirtschaftsboom ist aber nur möglich, wenn in den Entwicklungsländern eine Berufsbildung insang gesetzt wird, wie sie in den Grundsätzen angezielt wurde.

Diese Grundüberzeugung wurde von Beginn an gestützt durch die Auffassung des AUSWÄRTIGEN AMTES, das Auslöser der Grundsätze war, daß in den Entwicklungsländern eine „Erziehung zu sinnvollem wirtschaftlichen Handeln“ einzuleiten sei.

Bei den Grundsätzen handelt es sich im umgangssprachlichen Sinne um festgestellte Erfahrungen als Ausgangspunkte für weitere Betrachtungen, aber auch um feste Regeln, nach denen man auf diesem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit handeln sollte. Als ein Beispiel der weit über 100 Grundsätze in der Schrift stellte er heraus, daß Berufsbildung frühestens ab dem 15. Lebensjahr beginnen sollte.

Bei den Bereichen, denen die Grundsätze zugeordnet sind, handelt es sich im Prinzip um die einzelnen Kapitel der Schrift: Berufsbildung im Bildungssystem, Zielsetzungen der Ausbildungsstätten, Standortfragen, Eingangsbedingungen, Ausbildungsberufe, Ausbildung in Stufen, Lernortfragen, Ausbildungsinhalte, Ausbildungsmethoden, Ausbildungsmittel, Prüfungen und Zeugnisse, Ausbildungspersonal, Mitwirkung, Überwachung, Rechtsgrundlagen, Mädchen- und Frauenausbildung, Finanzierung, Modellsysteme sowie Übertragungsfragen.

Viele der Bereiche können auch unabhängig voneinander erörtert werden. Insgesamt bilden sie jedoch einen Katalog, der den Aufbau oder die Weiterentwicklung eines umfassenden Berufsbildungssystems eines Landes ermöglicht. Die Reihenfolge der einzelnen Bereiche entspricht weitgehend der Reihenfolge im Quellenmaterial der Schrift. Zudem wurde sie im Hinblick auf eine systematische Erörterung sachlogisch geordnet.

Für die Diskussion zur inhaltlichen Weiterführung der Grundsätze wurden die Fragen gestellt,

- ob die vorliegenden Grundsätze innerhalb der Bereiche erschöpfend und in sich widerspruchsfrei sind und
- ob die vorliegenden Grundsätze in der Lage sind, allen Problemen der Berufsbildung eines Entwicklungslandes gerecht zu werden.

2.2 GÜNTER PÄTZOLD verdeutlichte fehlende Voraussetzungen in den Entwicklungsländern für eine betriebsgebundene Lehrlingsausbildung, er wies auf die mangelnden Erfahrungen in den Anfangsjahren der Entwicklungszusammenarbeit hin und beleuchtete WISSINGS Ausgangsüberlegungen:

- Hunger und Elend in den Entwicklungsländern sollten hauptsächlich durch „Hilfe zur Selbsthilfe“, d.h. durch eigene wirtschaftliche Leistungen der heimischen Bevölkerung überwunden werden.
- Modernisierung und Technisierung der Wirtschaft erforderten praxisnah ausgebildete Fachkräfte, also in erster Linie Gesellen und Facharbeiter für Produktions- und Reparaturarbeiten. Der Bedarf an akademisch vorgebildeten Fachkräften wurde als gering angesehen.
- Die berufliche Ausbildung sollte in den Heimatländern in schulähnlichen Ausbildungsstätten erfolgen; technische Lehrer (als Multiplikatoren) sollten in der Bundesrepublik Deutschland ihre Ausbildung erhalten.
- Berufliche Bildung wurde in den Entwicklungsländern vorrangig als Staatsaufgabe aufgefaßt, nicht als Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft.

Mit deutscher Hilfe wurden in den Entwicklungsländern hauptsächlich gewerblich-technische Bildungsstätten errichtet, in denen möglichst produktionsnah und praxisorientiert vor allem für das Metall- und Elektrogewerbe ausgebildet werden sollte. Diese (wenigen – pro Land ein bis zwei-) Ausbildungsstätten orientierten sich modellhaft, insbesondere was die Ausrichtung der Inhalte, Ziele, Methoden und Medien der Ausbildung betrifft, am dualen System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland.

An diese Ausführungen schloß sich die sehr intensiv diskutierte Frage an, ob diese

Orientierung beibehalten werden kann bzw. sollte, wenn in Zukunft die betriebsgebundene (kleinbetriebliche) Ausbildung stärker favorisiert werden müsse, um dem immer bedrängender werdenden Problem der Massenarmut zu begegnen.

In den 60er und 70er Jahren sind vorrangig Groß- und Mittelbetriebe in den Entwicklungsländern gefördert worden, während das Handwerk, die Kleinindustrie, die Landwirtschaft und das Transportwesen vernachlässigt wurden. U. a. haben solche, auf rasche Industrialisierung setzende Wachstumsstrategien zu einer gesamtwirtschaftlichen Fehlallokation von Ressourcen bei gleichzeitiger Ausdehnung der Massenarmut geführt, die sich auf urbane Slumgebiete der ländlichen Regionen konzentriert. Daran schloß sich die Frage an: Können die existentiellen Probleme der (verarmten) ländlichen Bevölkerung, die ja größtenteils als Selbstversorger lebt, durch kleinbetriebliche, vor allem auch stadtferne Ausbildungsmaßnahmen gemildert werden und kann so mittelfristig ein Beitrag zur Erfüllung der Grundbedürfnisse der Bevölkerung geleistet werden?

Zumindest haben das traditionelle wie auch das moderne Handwerk wichtige Funktionen. Überlieferte Techniken und Werkzeuge, Rohstoffe, die in der Region vorkommen oder relativ preiswert im Lande zu beschaffen sind, können zur Verarbeitung genutzt werden. Zudem ist evident: überall dort, wo noch einigermaßen intakte bäuerlich-handwerkliche Strukturen erhalten geblieben sind, die Einheit von Produktion und Konsumtion noch nicht aufgehoben ist, kann sich die Bevölkerung im Notfall selbst helfen. Entwicklungspolitisches Ziel ist es ja seit kurzem, auch den in stadtfernen Gebieten lebenden Jugendlichen eine entsprechende Berufsausbildung zukommen zu lassen, und die seit 1980 in der Bundesrepublik verfolgte grundbedarfsorientierte Entwicklungspolitik hat das Ziel, Entwicklungsvorhaben vorrangig danach zu beurteilen, in welchem Maße sie dazu beitragen, Grundbedürfnisse der Bevölkerung zu erfüllen.

2.3 ULLRICH BÖHM, der nicht teilnehmen konnte, hatte schriftliche Thesen zur Verfügung gestellt zu der Frage, in welchen Bereichen die Grundsätze weiterzuentwickeln sind.

1. Es gibt keine allgemeingültigen Modelle, die man unverändert von Land zu Land übertragen kann. Dies gilt insbesondere für Länder, die erst am Anfang einer industriellen Entwicklung stehen. „Jedes Land benötigt... eine seiner Wirtschaftsstruktur und dem Stande seiner wirtschaftlichen Entwicklung angepaßte Ordnung des Ausbildungs- und Prüfungswesens“. Diese Thesen WISSINGS gelten noch heute.
2. In den einzelnen Ländern sind für die unterschiedlichen Sektoren der Wirtschaft (industrieller Sektor, handwerklich-kleinbetrieblicher Sektor, ruraler Sektor) jeweils angepaßte Lösungen zu entwickeln. Die drei Sektoren unterscheiden sich. Ob die bisherige Konzentration der deutschen Berufsbildungshilfe auf den industriellen Sektor angemessen ist, kann nur im Zusammenhang mit Entwicklungsstand (Schwellenland, LDC, LLDC) und entwicklungspolitischen Zielen des jeweiligen Empfängerlandes beurteilt werden.
3. Im Empfängerland ist zwischen Zielen der Regierung und Interessen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu differenzieren. Solange Grundbedürfnisbefriedigung, Armutsbekämpfung und Selbsthilfeförderung zu den Zielen deutscher

Entwicklungshilfe gehören, können aus den Wünschen der Regierung der Empfängerländer (insbesondere solcher ohne demokratische Struktur) nicht die Kriterien der Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der beruflichen Bildung abgeleitet werden.

4. Berufliche Bildung muß stärker als bisher mit
 - handwerks- und kleinbetrieblicher Förderung
 - sonstiger Förderung von Erwerbstätigkeiten sowie
 - ländlicher Entwicklung

verbunden werden. Bei der Planung und Evaluierung solcher Projekte müssen Berufspädagogen und Ingenieure stärker als bisher mit Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern zusammenarbeiten.

5. Bei der Ausrichtung von Ausbildung auf handwerks- und kleinbetriebliche Förderung müssen die Unterschiede in technologischem Niveau und Produktionsausstattung berücksichtigt werden. (z.B.: Die Kapitalintensität eines Arbeitsplatzes ist im industriellen Sektor Lateinamerikas 50mal höher als im handwerklich-kleinbetrieblichen Sektor.)
6. Die Ausbildung insbesondere für den handwerklich-kleinbetrieblichen und den ruralen Sektor kann sich nicht an Berufsfeldern nach deutschem Vorbild orientieren, sondern muß Elemente aus verschiedenen Berufsfeldern (z. B. Wirtschaft und Verwaltung, Elektro, Metall, Holz, Bau) enthalten. Inwieweit diese These auch für eine auf industrielle Arbeit ausgerichtete Ausbildung gilt, hängt davon ab, ob dort Ausgebildete tatsächlich als Lohnarbeiter eine entsprechende Beschäftigung finden, oder ob sie in andere Sektoren abwandern müssen.
7. Der Erfolg von Ausbildungsprojekten ist stärker als bisher durch Absolventenverbleibanalysen zu kontrollieren
8. Neben der monoberuflichen Langzeitausbildung ist stärker das Modulsystem einzuführen. Es kann sowohl zu einer gestuften Ausbildung als auch zur Kombination von Ausbildungselementen aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen genutzt werden. Um zu einseitige Qualifikation und gefährliche Qualifikationslücken zu verhindern, sind jedoch Rahmenbedingungen notwendig, die für die drei o. a. Sektoren unterschiedlich zu entwickeln sind.
9. Die Ausbildung ist, soweit möglich, mit produktiver Arbeit zu verbinden. Dies kann sowohl in vorhandenen Betrieben der verschiedenen Sektoren als auch dadurch geschehen, daß Schulen und Ausbildungswerkstätten sich Produktionswerkstätten angliedern oder selbst Produktionsaufträge übernehmen. Wo dies nicht möglich ist, kommt ein Wechsel zwischen verschiedenen Lernorten (Betrieb, Schule, überbetriebliche Lehrwerkstatt) in Frage.
10. Betriebliche und lokale Gruppen wie Bauern, Händler, Kommunalverwaltung, Arbeitnehmervertretungen usw. sollten die örtlichen Notwendigkeiten und Interessen in die Ausbildungsordnung einbringen. Dies bedeutet, daß weder die Betriebe noch die Regierung allein die Ausbildungsordnung festlegen sollten.
11. Die berufliche Bildung sollte mit einer Fortsetzung der Allgemeinbildung verbunden werden, insbesondere für Primarschulabgänger.
12. Die Berufsbildungshilfe sollte, soweit möglich, mit einer Reform der vorberuflichen

Bildung verbunden werden, insbesondere mit der Einführung handwerklicher Bildung in Primar- und Sekundarstufe I. Das allgemeine Bildungssystem kann nicht mehr überwiegend als Vorstufe akademischer Bildungsgänge konzipiert sein.

2.4 ROLF ARNOLD untersuchte die Frage „In welchen Bereichen sind die Grundsätze weiterzuentwickeln?“ aus der Sicht der „Durchführungsebene“. Stichworte seiner Darstellung waren:

– Rehabilitierung des Systemansatzes

Aufgrund der übergroßen sozialen Selektivität der formalen Bildungssysteme in Entwicklungsländern ist der Berufsbildungssystemansatz des BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit) unter sozialpolitischen Gesichtspunkten als wenig wirkungsvoll im Zusammenhang mit Armutsbekämpfung und Selbsthilfeförderung kritisiert worden. Neben bildungsökonomischen Studien sollten dazu auch in stärkerem Maße Fallstudien, Absolventenverbleibstudien und Systemvergleiche durchgeführt werden.

– Schlüssel zur Armutsbekämpfung

Was vor allem fehlt, sind makro- und mikroökonomisch griffige Analysen, die auch binnen- sowie außenwirtschaftliche Bezüge berücksichtigen. Es gibt in den Durchführungsinstitutionen einen echten Beratungsbedarf hinsichtlich der Frage, welche Rolle Berufsbildung in Prozessen „sich selbst tragender“ wirtschaftlicher Dynamik spielen kann.

– Vom System zu Szenarios

Hierzu sollten u. a. auch die unterschiedlichen Kooperationsformen zwischen Betrieben und Berufsbildungsorganisationen vergleichend analysiert und so die Vielfalt dualer Berufsbildung zu Entwicklungsländern dokumentiert werden. Man sollte in Zukunft weniger von der dualen Berufsbildung als vielmehr von Formen dual strukturierter Berufsbildung in Entwicklungsländern sprechen.

– Strategien sozialer Öffnung

Es gibt in der Berufsbildungshilfe und den Eigenanstrengungen vieler Partnerinstitutionen zahlreiche Erfahrungen, wie sich Ausbildungszentren durch spezielle Programme gegenüber dem sozialen Bedarf der Region öffnen können. Diese Ansätze und Erfahrungen sollten systematisch ausgewertet, aufgelistet und als zusätzliche Elemente für eine auch sozialpolitisch bewußte Berufsbildungshilfe in der Dritten Welt in einer Weiterentwicklung der Grundsätze berücksichtigt werden. Denn angesichts der demographischen Entwicklung in vielen Entwicklungsländern wird die Sprengkraft der sozialen Frage zunehmen und sich dadurch auch der sozialpolitische Druck auf die Berufsbildungsinstitutionen verstärken.

– Eigenständigkeit lebensweltbezogener Berufsbildung

Es spricht vieles dafür, daß Berufsbildungssysteme sich nur in begrenztem Umfang für Formen einer lebensweltbezogenen Berufsbildung für den informellen Sektor öffnen können, ohne ihren Systemcharakter aufzuweichen.

– Systematisierung lebensweltbezogener Berufsbildung

Auch im Bereich der lebensweltbezogenen Berufsbildung für den informellen Sektor

gibt es Strukturen, die entwickelt, Erfahrungen, die transferiert, und Dienstleistungen, die effektiver koordiniert werden können.

Die Grundsätze sollten auch Hinweise auf diesen Systematisierungsbedarf einer Förderung des informellen Sektors durch Berufsbildung geben. Dabei werden die Frage der Träger bzw. der Selbstorganisierbarkeit lebensweltbezogener Maßnahmen, der eigenständigen Konzeptualisierbarkeit von Berufsbildung im informellen Sektor sowie der Kooperation mit den nationalen Berufsbildungsinstitutionen sowie deren Kooperation mit Sozialentwicklungs- und Beratungsdiensten zentrale Themen sein.

– Integraler Lebensweltansatz

Die Lebensweltsituation der Armen kann nicht durch isolierte Maßnahmen unterschiedlicher Sektorpolitiken verbessert werden. Erforderlich ist vielmehr eine integrierte Förderung der Kleinbetriebe und wirtschaftlichen Einheiten im Bereich der Armutsökonomie. Es ist davor zu warnen, solche ganzheitlichen Ansätze auseinanderzureißen und ihre sektorpolitische Regelung z. B. vom Standpunkt der Subkomponente Berufsbildung her zu treffen. Plädiert wird vielmehr für eine Stärkung zielgruppenorientierter Aus- und Fortbildungsmaßnahmen im Rahmen von community development-Ansätzen und Ansätzen zur Handwerks- und Gewerbeförderung.

– Ende der Sektorpolitik

Vieles deutet darauf hin, daß das „integrierte Denken“ in der Entwicklungspolitik auf dem Vormarsch ist. Deshalb wird eine Weiterentwicklung der Grundsätze im Sinne fachlich-sektorpolitischer Vorgaben befürwortet.

– Profiltreue der Berufsbildungshilfe

Das wachsende entwicklungspolitische Gewicht des informellen Sektors in der Dritten Welt bedeutet nicht, daß automatisch auch die Berufsbildungshilfe in diesem Bereich eine stärkere Rolle spielen sollte. Viele Partner sehen nämlich den eigentlichen Bedarf externer Förderung in den Bereichen, in denen ihre eigenen Möglichkeiten noch immer eingeschränkt sind, nämlich im Bereich der qualifizierten Fachkräfteausbildung.

– Veränderter Stellenwert der Auslandsfortbildung

Erforderlich sind zukunftsorientierte Aussagen darüber, welche Zielgruppen zu welchen Programmen wohin zur Fortbildung entsandt werden sollten, d. h. es sollten auch Grundsätze zur Stipendiatenfrage in der Berufsbildungshilfe erarbeitet werden. Es wird mittelfristig insbesondere darauf ankommen, kürzere und fremdsprachliche Programme anzubieten, die Fortbildungsorte internationaler zu organisieren (surplace), und gerade auch für den Bereich lebensweltbezogener Berufsbildung neuartige Zielgruppen in den Blick zu rücken (z. B. Promotoren).

3. Zweiter Teil (*Methodischer Aspekt*)

3.1 VOLKER LENHART hatte sich der Frage angenommen, wie die Grundsätze weiterentwickelt und festgeschrieben werden sollten. Er schloß sich zunächst den von ARNOLD gegebenen Stichworten Nr. 1–3 an. Für die etwa 5 bis 10% eines Altersjahrgangs erreichenden Institutionen der formalen Berufsausbildung wären die „System-Szenarios“ landesspezifisch und innerhalb von Ländern noch einmal bezirksspezifisch zu

arrangieren. Er wandte sich sodann dem Aspekt der lebensweltbezogenen Berufsbildung zu. Stichworte seiner Darstellung waren:

- Relative Eigenständigkeit des informellen Sektors

Der informelle Sektor ist nicht nur in die ökonomische Gesamtsituation eines Landes eingebunden, Einzelstudien zeigen darüber hinaus, daß es für die Arbeitenden begrenzte Übergänge vom informellen zum modernen Sektor und umgekehrt gibt, z. B. macht sich ein Arbeiter mit „on the job-Ausbildung“ in einem modernen Betrieb im informellen Sektor als Kleinproduzent selbständig.

- Forschungsvorhaben zur Fortschreibung der Grundsätze hinsichtlich lebensweltorientierter Berufsbildung für die Beschäftigten des informellen Sektors

Vorgeschlagen wurde eine Sammlung von relativ erfolgreichen Beispielen der Intervention mit Berufsbildungsmaßnahmen im informellen Sektor. Gedacht ist an Ansätze wie die Brigaden in Botswana, die talleres publicos in Costa Rica, die village polytechnics in Kenia.

Die Ansätze sollen unter Gesichtspunkten wie Trägerschaft (z. B. GOs und NGOs), Zielgruppen, Curricula (z. B. modulare Lehrpläne) und training with production dokumentiert werden.

3.2 Bei der Diskussion methodischer Aspekte des Themas knüpfte GÜNTER PÄTZOLD nochmals daran, daß die Grundsätze eher beschreibend und vorschreibend und weniger erklärend sind. Bei Neuerungsprogrammen gab er Folgendes zu bedenken:

- Wie lassen sich die Betroffenen stärker in die Projekte einbeziehen? Von „außen“, zentral bis ins Detail vorgeplante Projekte, die kaum die spezifischen lokalen Interessen treffen und deren Bedingungen nur unzureichend aufnehmen, finden nur selten dauerhafte Unterstützung. Identifikationsmöglichkeiten müssen ebenso gegeben sein, wie die Autonomie der Betroffenen gewahrt bleiben muß.
- Der Beitrag der Wissenschaft zur Rationalisierung der notwendigen Willensbildungsprozesse über innovative Experimentalprogramme ist nach den bisherigen Erfahrungen zu überdenken.
- Die Chance von Veränderungen hängt nicht zuletzt von der Art ihres organisatorischen Rahmens ab. Die Notwendigkeit eines unterstützenden organisatorischen Rahmens, die Partizipation der Betroffenen, offene gute funktionierende Kommunikationskanäle und eine unbürokratische Handhabung sind zu ermöglichen.
- Für die Forschungsabsichten in einem dem Forscher fremden Feld, einer fremden Institution, gerät dieser in die Lage eines mitweltlichen Beobachters, denn er verfügt über die Interpretation des ihm sichtbar werdenden Verhaltens anderer und über Muster aus seiner Vergangenheit.
- Was fehlt, ist eine Theorie der Berufsausbildung in der Entwicklungszusammenarbeit, die vor allem klären müßte, wie sich die Analyse des Wandels und Strategien für Wandel methodologisch zueinander verhalten.

In den Diskussionsbeiträgen auch der ca. 30 übrigen Teilnehmer wurde deutlich, daß eine Fortschreibung der Grundsätze auf jeden Fall die Erfahrungen der Entwicklungszusammenarbeit der 70er und 80er Jahre einzubeziehen hat. Ein zentraler Punkt war die Unterscheidung zwischen systembezogener und lebensweltorientierter beruflicher Bildung mit jeweils unterschiedlichen Zielgruppen. Offen blieb die Frage, ob es dabei entsprechend den beiden unterschiedlichen Wirtschaftssystemen (moderner bzw. informeller Sektor) auch zwei unterschiedlich organisierte Berufsbildungssysteme nebeneinander geben sollte. Als ausschlaggebend wurde herausgestellt, daß man den Entwicklungsländern schließlich nichts Schlechteres empfehlen dürfe als sich selbst. Es blieb unstrittig, daß der Stellenwert der Berufsbildungshilfe nicht zu hoch angesetzt werden darf. Ihre Wirkung kann auf jeden Fall gesteigert werden, wenn sie zusammen mit Gewerbeförderung durchgeführt wird. Dagegen blieb die Frage offen, ob es ein ganzheitliches generelles Vorgehen geben kann, oder ob es nicht eher regionaler oder sogar länderspezifischer Lösungen bedarf.

Die Diskussion richtete sich auch darauf, inwieweit modelltheoretische Überlegungen (z. B. analog zum Göttinger Katalog didaktischer Modelle) bei der Dokumentation hilfreich sein können und wandte sich organisatorischen Fragen der Durchführung eines Forschungsvorhabens: „Modelle lebensweltorientierter Berufsbildungsinterventionen im informellen Sektor“ zu. Gedacht ist an eine vorausgehende Literaturstudie auf der Grundlage von Bibliographien nationaler und internationaler Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. z. B. Cinterfor) und anschließendes Aussuchen der wichtigsten Modelle und deren Beschreibung mittels Fragebogen und Interviews.

Als Ergebnis der Arbeitsgruppe wurde zusammengefaßt, daß die Fortschreibung der Grundsätze aus den Anfangsjahren notwendig und möglich ist. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat mit seiner Schrift von 1986 einen wichtigen ersten Schritt getan, dem allerdings jetzt weitere Schritte folgen sollten. Den anwesenden Vertretern der Bundesministerien für wirtschaftliche Zusammenarbeit und für Bildung und Wissenschaft wurde die Anregung gegeben, sich in ihren Häusern dafür einzusetzen.

Anschrift der Autoren:

Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Erziehungswissenschaftlichen Seminar, Akademiestr. 3, 6900 Heidelberg 1

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe

„Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung schwankt zwischen Wissenschaftlichkeit und einem politisch-praktischen Wirken wollen, zu dem sie immer wieder durch den Außendruck gesellschaftlicher Probleme gedrängt wird.“ Mit dieser Feststellung im einleitenden Referat von ERHARD SCHLUTZ wurde ein Thema angeschlagen, das dann die Referate und Diskussionen in der Arbeitsgruppe 3 in verschiedener Akzentuierung bestimmte.

ERNST PROKOP meinte, die wissenschaftliche Erwachsenenbildung solle bildungspolitische Stellungnahmen ruhig den Trägerverbänden der Erwachsenenbildung überlassen und sich selbst mehr auf begrenzte Themen konzentrieren, die durch Forschung auch wirklich aufgeklärt werden können: Wo trägt z.B. der Markt im Bereich der Weiterbildung und wo nicht? Zur Klärung einer solchen, von ideologisch-politischen Behauptungen und Vermutungen beherrschten Frage durch begrenzte empirische Untersuchungen etwas beizutragen, das schien ihm sinnvoller, als immer die gleichen modischen bildungspolitischen Globalthemen zu traktieren: Durch Konzentration auf die der erziehungswissenschaftlichen Forschung bedürftigen und durch sie zu klärenden Fragen könnte nach PROKOP die wissenschaftliche Erwachsenenbildung aus dem Schwanken zwischen Wissenschaftlichkeit und politisch-praktischem Wirken am besten herauskommen.

Demgegenüber hatte SCHLUTZ die Meinung vertreten, die wissenschaftliche Erwachsenenbildung müsse sich auch den großen gesellschaftlichen Problemen stellen, wie sie uns z. B. von seiten der Arbeitswelt mit ihren neuen Qualifikationsanforderungen und von der Entwicklung der beruflichen Weiterbildung mit ihren Tendenzen zur Fragmentarisierung und Funktionalisierung der Erwachsenenbildung und zur Abwertung der pädagogischen Professionalisierung präsentiert werden: Müssen wir nicht in einer Situation, in der die Einheit der Erwachsenenbildung verloren zu gehen droht, als Erziehungswissenschaftler kritisch die Frage nach dem Menschen und seiner „Bildung“ – in Abgrenzung zu seiner bloßen Anpassung an wirtschaftlich-technische Zwecke – stellen?

Auch HORST SIEBERT verteidigte die Erwachsenenbildung als Forum für gesellschaftlich wichtige Themen und sah es insbesondere als eine Aufgabe der Didaktik an, die gesellschaftlich wichtigen und notwendigen Themen auszuwählen, zu begründen und interessant zu machen. Auch er hielt eine Auseinandersetzung der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung mit den aktuellen Tendenzen zur Privatisierung und Instrumentalisierung der Erwachsenenbildung für außerpädagogische Zwecke und eine kritische Analyse der Tendenzen zur Veränderung der politischen Weiterbildung für notwendig.

SIEBERT sah besonders in der Konzentration der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Ausbildung erziehungswissenschaftlich-pädagogisch-didaktisch qualifizierter Mitarbeiter für die Praxis der Erwachsenenbildung einen wichtigen Beitrag der Erwach-

senenbildungswissenschaft zur Erhellung und Verbesserung der Erwachsenenbildungspraxis.

Demgegenüber hatte PROKOP Zweifel an der Bedeutung der Professionalisierung für die Praxis der Erwachsenenbildung vorgebracht. Er stellte gegenüber der penetranten Beschäftigung mit Fragen der Erwachsenenbildungs-Studiengänge an den Hochschulen die provokante Frage, ob die wissenschaftliche Erwachsenenbildung sich nicht offen zu einem „Bildungsstudium“ (vergleichbar dem der Philosophie) bekennen sollte, statt auf wenig fundierte professionelle Berufsqualifikationen abzielen. Wieviel „Professionalisierung“ verträgt die Erwachsenenbildung? Bräuchte sie nicht eher einen erwachsenenbildungsadäquaten Begriff der Selbstbildung?

- Der von SCHLUTZ kritisierte „Hochmut der Theorie“,
- der von MEUELER vorgetragene Appell an die Erwachsenenbildungswissenschaftler, von ihrem Podest herunterzusteigen und nichts mehr zu sagen und zu schreiben, was nicht von jedermann verstanden werden kann,
- die Einsicht SIEBERTS, daß unsere Wissenschaft heute nicht mehr so gefragt ist wie vor 15 Jahren und
- der von SCHLUTZ konstatierte Rückgang des Glaubens an die Wissenschaft überhaupt,

dies alles konnte als Appell zu mehr kritischer Bescheidenheit der Erwachsenenbildungswissenschaftler verstanden werden. Aber es war nicht als Begründung für eine resignative Kapitulation der Wissenschaft gegenüber der Praxis gemeint.

Alle Referenten gaben konkrete Anregungen zu einer Selbstbesinnung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, zu einer Reflexion auf das Spezifische, das die Erwachsenenbildungswissenschaft leisten kann – für die Theorie und für die Praxis der Erwachsenenbildung: kritische Identitätsvergewisserung mit pragmatischen Handlungsvorschlägen für morgen – das wurde zum Hauptthema der Arbeitsgruppe.

ERHARD MEUELER kam aufgrund einer pointierten Analyse der ressentimentgeladenen Berührungssängste zwischen den Praktikern und den Hochschulprofessoren der Erwachsenenbildung zu der Empfehlung, die wissenschaftliche Erwachsenenbildung solle sich vor allem (gemeinsam mit den Praktikern) auf die gruppenweise Besprechung und Analyse von Praxisfällen konzentrieren. Er ging dabei davon aus, daß die Praxis der Erwachsenenbildung die beschreibende, analysierende und kritisierende Begleitung durch die Wissenschaft braucht, und daß sich die Wissenschaftler davor nicht auf risikofreie, für Laien unverständliche Selbstgespräche im Elfenbeinturm zurückziehen dürfen.

MEUELER bekannte sich zu der Perspektive, den Erwachsenen und den Mitarbeitern der Erwachsenenbildung durch diese Praxisanalyse zu wachsender Handlungsfähigkeit und zunehmender Verfügung über die Lebensbedingungen der Praxis zu verhelfen.

SCHLUTZ empfahl kleinere explorative exemplarische Forschungen, die zu verallgemeinerungsfähigen Ergebnissen führen können.

PROKOP mahnte mehr empirische Untersuchungen über tatsächlich durch Wissenschaft aufzuhellende Detailfragen und Spezialthemen an und bezog sich dabei auf das Ziel der Aufklärung, „Licht in bisher nicht hinterfragte Zusammenhänge, Ursachen und Rahmenbedingungen zu bringen“.

SIEBERT forderte das Herausarbeiten eines neuen Kompetenzprofils für erziehungswissenschaftliche Erwachsenenbildungsexperten und er dachte dabei an ein Profil, in dem erziehungs- und sozialwissenschaftliche Kenntnisse, praktische Fertigkeiten, Engagement für die Aufklärung und Offenheit für die politischen, sozialen, gesellschaftlichen Zusammenhänge und Perspektiven der Erwachsenenbildungsarbeit überzeugend zusammenkommen.

Wie wurde nun in diesem Spannungsfeld und bei diesen Brückenschlägen zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung das Rahmenthema: Der Beitrag der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung zur Erwachsenenbildung als *öffentliche Aufgabe* gesehen?

ERHARD SCHLUTZ war davon ausgegangen, daß die Erwachsenenbildungswissenschaft mit dem Bewußtsein und dem Anerkanntwerden der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe entstanden ist und sich daher auf diese Existenzgrundlage besinnen müsse. „Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe“ wollte er allerdings nicht als Verstaatlichung der Erwachsenenbildung verstanden wissen. Die „öffentliche Verantwortung“ sollte sich vor allem beziehen auf die Gewährleistung einer flächendeckenden Weiterbildungs-Grundversorgung und eines freien öffentlichen Zugangs zur Erwachsenenbildung.

Wenn aber diese öffentliche Aufgabe z. Zt. durch bildungspolitische Tendenzen zur Privatisierung, Funktionalisierung, Instrumentalisierung, Entprofessionalisierung und Fragmentarisierung der Weiterbildung vernachlässigt und z. T. verleugnet wird, dann – darin stimmten SIEBERT und SCHLUTZ im wesentlichen überein – wird damit zugleich auch eine wesentliche Grundlage der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung gefährdet. Und müssen sich die Erziehungswissenschaftler der Erwachsenenbildung dann nicht dieser Herausforderung stellen?

HORST SIEBERT exemplifiziert dies am Beispiel der schwindenden Chancen der von der Erwachsenenbildungswissenschaft ausgebildeten Diplompädagogen der Erwachsenenbildung: Die zunehmenden Tendenzen zur Überantwortung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung an Betriebe, Kammern und Interessenverbände wirkt sich nicht nur gegen die öffentliche Erwachsenenbildung, sondern auch gegen eine unabhängige wissenschaftliche Qualifizierung der Mitarbeiter der Erwachsenenbildung aus. Wo außerpädagogische Interessen die Oberhand gewinnen, da sind Verbandstreue, arbeitsplatzbezogen verwertbare Kompetenzen und bürokratische Effizienz mehr gefragt als pädagogisch-didaktische Professionalität. Anpassung an die Intentionen und Richtlinien der Auftraggeber, Erfolg bei der Aquisition von Drittmitteln und Spürsinn in bürokratischen Irrgärten werden zunehmend wichtiger als didaktische Phantasie, z.B. zur Verwirklichung gleicher Weiterbildungschancen für Männer und Frauen, Ungelernte und Akademiker, Stadt- und Landbewohner, Junge und Alte, Deutsche und Ausländer.

Wird die wissenschaftliche Weiterbildung durch diese bildungspolitischen Zeittendenzen in dem von MEUELER festgestellten Ghetto einer für die Praxis folgenlosen theoretischen Lehre und Forschung festgehalten – aus dem sie doch herausfinden müßte?

GÜNTHER DOHMEN legte eine längere Liste von konkreten Untersuchungsthemen vor, durch die die in der bildungspolitischen Diskussion gebrauchten Begründungen für (und gegen) die Forderung nach Anerkennung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

als öffentliche Aufgabe präzise herausgearbeitet, entstehungsgeschichtlich analysiert, empirisch überprüft, in ihren wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ideologischen Zusammenhängen aufgeheitelt und kritisch gewichtet werden könnten. DOHMEN sah in solchen wissenschaftlichen Untersuchungen Beispiele dafür, wie die wissenschaftliche Erwachsenenbildung sich „seriös aufklärend“ (im Sinne von PROKOP) zu aktuellen bildungspolitischen Grundfragen (im Sinne von SCHLUTZ und SIEBERT) und praktischen Fällen (im Sinne von MEUELER) fruchtbar zu Wort melden könne.

Dagegen erhoben sich in der Diskussion aber auch kritisch-skeptische Fragen:

Kann man durch Untersuchungen über die Zusammenhänge zwischen Höhe der Teilnehmergebühren und schichtspezifischer Zusammensetzung der Teilnehmer und zwischen öffentlicher Förderung einerseits und Flächendeckung, Breite des Angebots, curricularer Einbeziehung politisch-gesellschaftlicher Zusammenhänge, Freiheit der Lehre etc. andererseits tatsächlich an parteipolitischen Weichenstellungen für oder gegen eine öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung etwas ändern?

Könnten die Ergebnisse der ebenfalls von DOHMEN vorgeschlagenen vergleichenden Untersuchungen über Entwicklungen, Ergebnisse und Erkenntnisse zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung als öffentliche Aufgabe in anderen Ländern (z. B. in den USA) wirklich irgendeinen Bildungspolitiker in der Bundesrepublik Deutschland zur Revision seiner ideologischen Vorurteile bewegen?

DETLEF KUHLENKAMP spitzte diese Skepsis auf die These zu, in der Politik setze sich doch immer nur die Position dessen durch, der die Macht habe, und dagegen habe derjenige, der die besseren Argumente habe und sich auf fundiertere wissenschaftliche Untersuchungen stützen könne, doch keine Chance.

DOHMEN wies dagegen darauf hin, daß gerade das praktisch-politische Engagement eines Erwachsenenbildungswissenschaftlers sich einer solchen wissenschaftlichen Fundierung seiner bildungspolitischen Positionen immer wieder selbstkritisch vergewissern müsse, um das Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Politik überhaupt fruchtbar ausbalancieren zu können. Und kommen nicht auch Politiker, die die Macht der parlamentarischen Mehrheit haben, in einer Demokratie auf die Dauer in Schwierigkeiten, wenn entgegenstehende empirische Fakten, wissenschaftlich fundierte Beweise und überzeugend begründete Argumente sie in der Öffentlichkeit in Beweisnot bringen?

Ein – unausgesprochener – Konsens zeichnete sich ab: Die öffentliche Verantwortung müsse vor allem die Offenheit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung für alle Menschen und für all ihre Weiterbildungsbedürfnisse gewährleisten und die Erziehungswissenschaft müsse in diesem Zusammenhang die gemeinsame pädagogische Grundlage der Teilnehmerorientierung, der Beziehung auf die Menschen und die Entwicklung ihrer Möglichkeiten und Kompetenzen – gegen aktuelle Entfremdungszwänge – verteidigen und auszubauen versuchen.

Auf dieser Grundlage erscheint dann z. B.

- die von PROKOP gestellte kritische Frage: „Wieweit führt die lebensbegleitende Bildung überhaupt noch für nennenswerte Gruppen zu individuellem Profil und sozialer Beheimatung?“

ebenso wichtig wie

- das von SIEBERT formulierte Problem einer neuen Verzahnung von Lebenssituationen, psychischen Strukturen und Sachlogik in der allgemeinen und der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung,
- die von MEUELER angedeutete Aufgabe, die Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (aus Alltagstheorie und Wissenschaft) so aufzuhellen, daß sie wieder pädagogische Perspektiven erhält oder
- die von SCHLUTZ geforderte Wiedergewinnung eines gemeinsamen Horizonts der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als öffentliche Aufgabe gegenüber ihrer funktionalisierenden Zersplitterung nach verschiedenen Betriebs- und Verbandsinteressen.

Vielleicht ergibt sich aus dieser Konstellation einer neuen Besinnung auf ihre erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Identität in der Zukunft für die wissenschaftliche Erwachsenenbildung eine engere Zusammenarbeit mit jenen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die in gleichem Sinne *in der Praxis* gegen die akuten Funktionalisierungs- und Fragmentalisierungstendenzen eine primär im Dienste der Menschen stehende Weiterbildung für alle in öffentlicher Verantwortung vertreten? Die Volkshochschulen z.B. brauchen nicht nur die von MEUELER beschriebene analysierend-unterstützende Begleitung der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung, sie sind auch offen für sie.

Aber Theorie und Praxis könnten auch hier wohl nur auf der Grundlage einer gleichgestellten Partnerschaft zusammenfinden. Die Praktiker wollen – wie MEUELER mit Recht feststellte – sich nicht in eine Schülerrolle gegenüber der Wissenschaft zurückdrängen lassen und die Wissenschaftler – dies ergaben die Diskussionen in der Arbeitsgruppe 3 unmißverständlich – wollen von den Praktikern nicht als realitätsfern-wirkungslose Theoretiker behandelt werden.

Die Wissenschaftler scheinen aber bereit zu sein, von ihrem „Podest“ herunterzusteigen und mit interessierten Praktikern auf gleicher Ebene bei der wissenschaftlichen Aufhellung der Praxis zusammenzuarbeiten.

Anschrift des Autors:

Prof Dr. GÜNTHER DOHMEN, Falkenweg 72, 7400 Tübingen

Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht

1. Ausgangslage

Das Bundesministerium der Verteidigung ist Träger zweier Universitäten, an denen Offiziere u. a. zu Diplom-Pädagogen ausgebildet werden, seit 1973 ca. 2000.

Da es sich bei der Bundeswehr um ein pädagogisches Feld deswegen handelt, weil dort vornehmlich ausgebildet und erzogen wird, ergibt sich fast von selbst die Frage nach dem Anteil der Erziehungswissenschaft an der Professionalisierung des Offiziersberufs.

Dessen militärpädagogische Qualifikation hätte sich dabei einmal auf die zu erwerbende „Expertenschaft auf Grund von Wissen und Können“, zum anderen auf den „Aufbau und Erhalt eines spezifischen Werte- und Normensystems“ zu konzentrieren. Beides klingt im Konzept der „Inneren Führung“ bereits an. Die dazu vorgetragenen Auffassungen innerhalb der militärischen Berufspraxis haben bisher so gut wie keinen Zugang zur erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion gefunden. Das gilt sowohl für die Bundeswehr als auch für das österreichische Bundesheer.

2. Zusammenfassung der Referate

Im Eröffnungsreferat beantwortete E. A. VAN TROTSBURG (Universität Klagenfurt) die Frage, ob die militärische Landesverteidigung die Sozialwissenschaften braucht, positiv. Der Zweck der Friedenssicherung durch die Armee kann nur dann erfüllt werden, wenn die Bürger in der Verteidigung der Freiheit einen Sinn sehen.

Diesen Sinn so verstanden, daß er nicht nur auf die persönliche Wohlfahrt, sondern auf die Republik als Ganzes bezogen wird, gehört nicht zu den problemlosen Selbstverständlichkeiten. Dieser Sinn ist vielmehr darauf angewiesen, im sicherheitspolitischen und verteidigungspädagogischen Kontext vermittelt zu werden. Dabei sind die Streitkräfte auch auf die Unterstützung durch die erziehungswissenschaftliche Fachöffentlichkeit angewiesen, wie aus der vielfach bestätigten Distanz zwischen der Nutznießung demokratischer Freiheit und der zu ihrer Erhaltung erforderlichen Pflichtenübernahme geschlossen werden kann. Der Referent beschrieb dazu folgendes Dilemma: Armeeführung und Sozialwissenschaftler schließen sich gegeneinander ab. Das beobachtete Mißtrauen auf der einen Seite rührt daher, daß es Sozialwissenschaftler gibt, die der These von der Inkompatibilität zwischen Armee und Demokratie anhängen. Eine konstruktive Wahrnehmung der Streitkräfte findet infolgedessen nicht statt. Auf der anderen Seite werden Sozialwissenschaftler als ein Personenkreis erlebt,

der viele fortschrittliche Gedanken entwickelt, von der Verantwortung für deren Richtigkeit und Handlungsrelevanz jedoch unbelastet bleibt.

Damit stellt sich die pädagogische Aufgabe, ein gegenseitiges Verständnispotential zu erzeugen. Die Voraussetzungen dafür sind so ungünstig nicht, gibt es doch eine Reihe von Instituten und von Wissenschaftlern, die dazu einen positiven Beitrag liefern könnten, wenn sich ihre Aktivitäten koordiniert auswirkten. Darin sieht der Referent eine zukünftige Aufgabe. Eine Plattform dafür sind die von ihm eingerichteten Werkstattgespräche über Verteidigungspädagogik an der Universität Klagenfurt und die Buchreihe „Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik“ im Verlag LANG, Frankfurt/M.

Verteidigungspädagogik wird dabei als Oberbegriff für Friedenspädagogik und Militärpädagogik verstanden.

H. SOMMERHÄUSER (Wiss. Direktor im Bundesministerium der Verteidigung) ging auf die ethischen Aspekte der militärischen Erziehung ausführlich ein. Ausgang war das gerade auch in Pädagogenkreisen anzutreffende Vorurteil, daß militärische Erziehung dem Kriege gewidmet und folglich im tiefsten inhuman sei.

Die philosophische Erörterung, die sich daran anschloß, reflektierte ethische Bezüge bei Aristoteles, Cicero und Kant, um deren Verwandtschaft mit politischen Entscheidungen aufzuzeigen, die im Briand-Kellogg-Pakt 1929, im Art. 51 der Satzung der Vereinten Nationen und im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Art. 26, ihren Niederschlag gefunden haben: Der Angriffskrieg wird geächtet, – die militärische Verteidigung ist ethisch gerechtfertigt.

Pädagogisch relevant wird diese Auffassung dadurch, daß militärische Erziehung den Zweck hat, Wehrpflichtige für die Einsicht zu gewinnen, der Bundesrepublik treu zu dienen und diese tapfer zu verteidigen. Die Möglichkeit, den Wehrdienst zu verweigern, sieht das Grundgesetz als Ausnahme vor.

Der einzelne partizipiert am Gemeinwohl u.a. dadurch, daß ihm die persönliche Freiheit und die Gleichheit vor dem Gesetz garantiert wird. Dadurch ergibt sich innerhalb und außerhalb der Bundeswehr die pädagogische Aufgabe, diese beiden Grundgedanken zu vermitteln, und ins Bewußtsein zu heben, daß der Militärdienst diesem Zweck dient.

Wenn argumentiert wird, daß die Befehlshierarchie in der Armee der Menschenwürde abträglich sei und das Soldatengesetz Grundrechte für den Wehrpflichtigen außer Kraft setze, dann besteht Aufklärung im Sinne emanzipatorischer Erziehung gerade darin, die Erhaltung der Grundrechte aller durch die Bereitschaft zur Verteidigung gegenüber Angriffen von außen und innen dagegenzuhalten.

Indem erziehungswissenschaftliche Reflexion Vorurteile gegen militärpädagogisches Handeln abbauen hilft, wird ein moralischer Beitrag auch für die geleistet, deren Beruf es ist, Soldaten nach den ethischen Prinzipien der Inneren Führung auszubilden.

Der Referent hat diese auf 6 Wertbereiche hin analysiert: Rechtsstaatliche Grundwerte, Werte des Bewußtseins, des Handelns, der Einordnung, der Unterordnung und des Führens. Diese wurden im einzelnen ausdifferenziert und mit dem Rückbezug auf die Verfassung und die in ihr enthaltene Wertphilosophie belegt. Das Referat bot wichtige Diskussionsansätze für die Analyse der militärischen Ethik.

K. P. PREUSCHOFF (Diplompädagoge, Oberstleutnant und Leiter der Fachschule des Heeres für Erziehung) äußerte sich zum erziehungswissenschaftlichen Forschungsbedarf der Bundeswehr. Er ergibt sich zum einen aus der Zweckbestimmung der Streitkräfte, für die militärische Sicherheit der Bundesrepublik Sorge zu tragen. Um diesen Zweck zu erfüllen, werden tagtäglich pädagogische Prozesse in Gang gesetzt, die im Führen, Ausbilden und Erziehen von Wehrpflichtigen bestehen. Die Bundeswehr ist deshalb ein pädagogisches Feld neben anderen, wenn sie aus Gründen der militärischen Sicherheit auch nicht zum uneingeschränkten Forschungsgegenstand werden kann. Dem erziehungswissenschaftlichen Interesse bietet sich an:

- Die Analyse der Vorbildwirkung von Vorgesetzten auf Mannschaften.
- Die Umsetzung didaktischer Theorie in die Praxis der militärischen Ausbildung.
- Die Akzeptanz des soldatischen Normengefüges im Sinne staatsbürgerlicher Loyalität.

Forschungsbedarf ergibt sich auch aus der Zielsetzung, Bundeswehr und zivile Gesellschaft auf der Basis der Wertschätzung von offener Demokratie zu integrieren. Dies ist als programmatische Forderung bekannt; wie aber sieht die gesellschaftliche Wirklichkeit dazu aus?

Erziehungswissenschaftlich interessiert:

- In welcher Weise die Frage nach dem Sinn des militärischen Dienstes pädagogisch angemessen beantwortet werden kann.
- Die Verbindung von privaten Neigungen und staatsbürgerlichen Pflichten unter der Prämisse, daß stete Wachsamkeit der Preis für die Freiheit ist.

Weil sich die Bundeswehr als eine Ausbildungsarmee versteht, ist der militärpädagogische Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung des militärischen Ausbilders unverzichtbar.

3. Podiumsdiskussion

Der Einleitung dienten folgende Leitfragen:

1. Was rechtfertigt die pädagogische Fachöffentlichkeit, sich der Diskussion um Militärpädagogik zu entziehen?
 2. Ist die Beschäftigung mit Militärpädagogik schon wegen der Alltagsbezogenheit von Erziehungswissenschaft geboten?
 3. Wenn Militärpädagogik als Instrument zur Systemstabilisierung verdächtig ist, wird damit die Stabilität der freiheitlich demokratischen Grundordnung beanstandet?
 4. Welche Teilbereiche der Bundeswehr bieten sich im Rahmen der Militärpädagogik für die erziehungswissenschaftliche Forschung an?
- (1) Sachargumente, die eine Verdrängung des rationalen Diskurses über Militärpädagogik rechtfertigen könnten, gibt es keine.

Bekannt sind die Vorbehalte auf der Beziehungsebene, nämlich die Angst, eine kontroverse Diskussion zu entfachen, in der man eindeutig Stellung beziehen müßte.

(2) Die Alltagsorientierung der Erziehungswissenschaft gebietet geradezu militärpädagogisches Interesse, weil pro Jahr an die 180000 Wehrpflichtige in der Bundeswehr ausgebildet, erzogen und geführt werden. Dieses pädagogische Handlungsfeld dürfte nicht ausgeklammert bleiben.

(3) Die Bundeswehr erfüllt einen Verfassungsauftrag. Diese Tatsache schließt die Argumentation aus, daß Systemstabilisierung, nämlich die Sicherung der freiheitlich demokratischen Grundordnung, auf der u. a. die Freiheit von Forschung und Lehre beruht, in den Geruch des Negativen gebracht wird. Aktuell wird dieses Erkenntnisinteresse angesichts der Tatsache, daß es gesellschaftliche Gruppierungen gibt, die in unverantwortlicher Weise das vorhandene Vakuum an nationaler Identität mit faschistoiden Normen auszufüllen trachten (vgl. HUNSEDER, F.: Militante Pimpfe und Jungmädel. In: Die Zeit Nr. 14, 1.4.88, S. 85).

(4) Forschungsrelevant ist der militärische Alltag im Hinblick auf das, was man militärische Alltagskultur nennen kann. Zu beantworten ist die Forschungsfrage, was Inhalt einer Theorie des Soldatischen in der Demokratie ist. Aufzuklären ist, welchen Beitrag die staatsbürgerliche Erziehung in der Bundeswehr, für die es eine eigene Dienstvorschrift gibt (ZDv 12/1) leisten kann, wenn sie Grundlagen staatsbürgerlicher Loyalität vorfindet, die Jugendliche im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen erworben haben sollten. Die Referenten der Arbeitsgruppe „Militärpädagogik“ standen hinter der Auffassung, daß es zwischen Erziehungswissenschaftlern und den Streitkräften zu einer produktiven Zusammenarbeit kommen sollte. Erziehungswissenschaftler stehen in der Pflicht, ihr Forschungsfeld ausgewogen zu bearbeiten. Dem widerspräche, wenn die Bundeswehr als pädagogisches Feld ausgespart bliebe.

Als Bezeichnung der Fachdisziplin, die Forschungsbemühungen und ihre Ergebnisse organisieren hilft, wird „Verteidigungspädagogik“ vorgeschlagen. Sie umfaßt Militärpädagogik als Theorie und Praxis der militärischen Führung, Ausbildung und Erziehung sowie Friedenspädagogik als Theorie und Praxis der Erziehung zu gewaltfreier Konfliktlösung.

4. Plenumsdiskussion

Voll bestätigt wurden die Verständigungsschwierigkeiten zwischen Pädagogen und Militärs.

Offene Forschungsfragen sind zahlreich. Sie beziehen sich zum einen auf die Verbesserung der Ausbildungseffizienz bei Wehrpflichtigen, zum anderen auf die pädagogische Zweckbestimmung der soldatischen Haltung im demokratischen Kontext. Geschärft werden konnte der Austausch von Argumenten am Attribut des Ehrenhaften, bezogen auf die Symbolik der Uniform, der Fahne und des Ehrenworts.

Ein dritter Kernpunkt war der Abgleich zwischen der Verantwortung für den Frieden und die Notwendigkeit, Wehrpflichtige für das Gefecht kriegstüchtig zu machen. In Veröffentlichungen der Bundeswehr wird dieses Paradoxon mit der Formel wiedergegeben: Kämpfen können, um nicht kämpfen zu müssen. Die Strategie der Abschrek-

kung des potentiellen Gegners gründet dabei auf realer Kampfkraft und nicht etwa auf der bloßen Beschreibung ihrer Notwendigkeit.

Die Einrichtung der Arbeitsgruppe für die Dauer des Kongresses wurde allgemein begrüßt. Daraus und aus der anstehenden Thematik kann das Erfordernis abgeleitet werden, eine entsprechende Arbeitsplattform in der DGfE einzurichten, die diejenigen zusammenführt, die militärpädagogisches Erkenntnisinteresse haben oder entwickeln möchten.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. WOLFGANG ROYL, Kiem-Pauli-Weg 26, 8014 Neubiberg

V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses

A. Die öffentlichen Vorträge

1. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Bern:
Öffentlichkeit und Bildung – ein künftiges Mißverhältnis?
2. Prof. Dr. h.c. Hellmut Becker, Berlin:
Zur öffentlichen Bedeutung privater Initiativen und zum Verrechtlichungsproblem im Bildungswesen
3. Ilse Dahmer, Hannover:
Veröffentlichte Intimität – Kritik der weiblichen Pädagogik
4. Prof. Dr. Richard Shavelson, Santa Barbara/USA:
Contributions of Research to Policy and Practice: A view from the United States
5. Prof. Dr. Ludwig Kötter, Saarbrücken:
Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung
6. Prof. Dr. Volker Krumm, Salzburg:
Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern
7. Dr. Rudolf Tippelt, Heidelberg:
Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen
8. Dr. Luise Wagner-Winterhager, Hildesheim:
Erziehung durch Alleinerziehende. Der Wandel der Familienstrukturen und seine Folgen für Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen als Gegenstand öffentlichen Interesses
9. Prof. Dr. Helmut Heid, Regensburg:
Über Gründe für Diskrepanzen zwischen pädagogisch bedeutsamer Wissenschaft, Praxis und Politik
10. Prof. Dr. Helmut Fend, Zürich:
Schulqualität – Die Wiederentdeckung pädagogischer Gestalten

B. Die Symposien

1. Multikulturalität und Bildung. – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkulturen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

Planung: Prof. Dr. Detlef Glowka, Münster; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Hamburg
Prof. Dr. Detlef Glowka, Dr. Bernd Krüger, Münster: Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung

Prof. Dr. Susanne Shafer, Tempe, Arizona (USA): Die öffentliche Erziehung mit oder ohne Aufrechterhaltung von Minderheitenkulturen und Sprachen. Beispiele: USA und New Zealand

Prof. Dr. Renate Nestvogel, Hamburg: Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

Dr. Frank-Olaf Radtke, Bielefeld: Pädagogische Grenzüberschreitungen. Thesen zur interkulturellen Erziehung

Prof. Dr. Manfred Hohmann, Münster: Minderheitenkulturen – politische Programmatik und pädagogische Praxis in einigen westeuropäischen Ländern

H.-Peter Gerhardt, Frankfurt/M: Interkulturelles Lernen an der Hochschule – Bedingungen, Möglichkeiten, Grenzen

Prof. Dr. Dietrich Goldschmidt, Berlin: Aporien bilingualer Erziehung

2. Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft.

Planung: Prof. Dr. Hans Christoph Berg, Marburg; Prof. Dr. Gerd Iben, Frankfurt; Prof. Dr. W. Mitter, Frankfurt

Prof. Dr. H. Chr. Berg, Marburg: Einführung in das „Schulgüte-Symposion“ mit einstweiligen Leitlinien zu guten Schulen

Prof. Dr. F. Bohnsack, Essen: Strukturen einer guten Schule heute – Versuch einer normativen Begründung

Dipl. Päd. U. Steffens, Wiesbaden: Empirische Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule

OStD. A.H. Danneberg, *Studienseminar Leiter*, Marburg; Prof. Dr. J.P. Vogel, Marburg/Berlin: Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts

Diskussionsrunde I unter Leitung von Prof. Dr. H. Chr. Berg, Marburg: Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft: Wer und was macht eine gute Schule?

Prof. Dr. G. Iben, Frankfurt: Zur guten Schule durch Alternativen in der staatlichen Regelschule?

Prof. Dr. W. Mitter, Frankfurt: Europäische Wege zu einer „guten Schule“

MinR. F. Köller, Wiesbaden; Ltd. SchAD. H. Schrewe, Wetzlar: Gute Schulen in der Sicht hessischer Schulverwaltung

OStD. K. Potthast, Oberlandeskirchenrat, Bielefeld: Gute Schulen in der Sicht der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen

Diskussionsrunde II unter Leitung von Prof. Dr. W. Klafki: Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft: Wer und was macht eine gute Schule?

3. Schulversagen als öffentliches Problem. – Das Dilemma von Fördern und Auslesen.

Planung: Prof. Dr. Hans Meister; Prof. Dr. Alfred Sander; Akad. Oberrätin Dr. Hilde Schmidt, Saarbrücken

Jürg Jegge, Rorbas/Schweiz: Schulversagen als Ärgernis

Prof. Dr. Eduard W. Kleber, Wuppertal: Schulversagen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Akad. Rat Dr. Jörg Schlömerkemper, Göttingen: Integration der Versager – Zur sozialen Interaktion zwischen Versagern und Erfolgreichen

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Bielefeld: Schulversagen aus soziologischer Perspektive

Prof. Dr. Alfred Sander, Saarbrücken: Schulversagen aus ökosystemischer Sicht

Akad. Oberrätin Dr. Hilde Schmidt, Saarbrücken: Schulversagen aus psychologischer Perspektive

Plenumsdiskussion: Sichtweisen von Schulversagen

Prof. Dr. Elisabeth Sander, Koblenz-Oberwerth: Bedingungsanalyse des Schulversagens

Prof. Dr. Urs Haeberlin und Mitarbeiter, Freiburg/Schweiz: Zur empirischen Erforschung der Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf schulleistungsschwache Schüler

Dr. Annedore Prengel, Frankfurt/M.: Utopie wäre ein Miteinander des Verschiedenen – Zum strukturellen Zusammenhang zwischen der Integration Behinderter, der feministischen Pädagogik und der multikulturellen Erziehung

Prof. Dr. Hans Meister, Saarbrücken: Handlungsmöglichkeiten angesichts des Dilemmas von Fördern und Auslesen

Plenumsdiskussion: Bedingungsanalyse und Handlungsmöglichkeiten in bezug auf Schulversagen und das Dilemma von Fördern und Auslesen

Ludwig Harig, Sulzbach: Das Symposium über Schulversagen aus der Sicht eines teilnehmenden Beobachters: als ärgerliches und als ermutigendes Geschehen

4. Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung.

Planung: Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Frankfurt; Akad. Rätin Dr. Gustava Schefer-Viëtor, Göttingen

PD Dr. Margret Kraul, Hannover: Koedukation in historischer Perspektive

Prof. Dr. Hans-Jürgen Apel, Köln: Koedukationsaspekte im Bildungswesen und in der Lehrer/innenausbildung im 19. Jahrhundert

PD Dr. Bernd Zymek, Bochum: Gemeinsame oder getrennte Erziehung von Mädchen und Jungen? Die Realität des Schulwesens und die Fronten der Debatte während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Maria Anna Kreienbaum, Dortmund: Schulalltag als prägendes Erfahrungsfeld – Zum Einfluß der Schulausbildung auf Identitätsfindung und Lebensplanung bei Mädchen

Dr. Lilian Fried, Landau: Wie sprechen Erzieher/innen im Kindergartenalltag mit Mädchen und Jungen?

Prof. Dr. Hans Oswald; Prof. Dr. Lothar Krappmann, Berlin: Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter

Claudia Fuchs, Frankfurt/Main: Interaktionsverhalten in koedukativen Klassen und mädchenorientierte Alternativen

In welcher Hinsicht behindert Koedukation die gleichberechtigte Partizipation von Mädchen und Frauen? Auswertung aus verschiedenen Projekten durch: Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Frankfurt/Main; Dr. Marianne Horstkemper, Hamburg; PD Dr. Christiane Schiersmann, Hannover

5. Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen.

Planung: Prof. Dr. Peter Strittmatter, Saarbrücken

Prof. Dr. Ingrid Leis-Schindler, Saarbrücken: Lernen durch Bilder. Ein aktuelles Problem, historisch betrachtet. Oder: Was können wir aus der Geschichte der Pädagogik über den Umgang mit Bildern lernen?

Prof. Dr. Ludwig J. Issing, Berlin: Vom Supplantations-Konzept zu praktischen Lösungsansätzen der Visualisierung in Instruktionsprozessen

Prof. Dr. B. Weidenmann, München: Der flüchtige Blick beim stehenden Bild. Zur Oberflächlichkeit der Bildverarbeitung im pädagogischen Kontext

Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler, Erlangen-Nürnberg: Modelle als Medien – kognitive Repräsentation durch Medien?

Dr. Dietrich Meusch, Siegen: Verständnis und Verständlichkeit von Fernsehen: Forschung im kognitiven Paradigma und ihre praktische Anwendung am Beispiel von Wissenschaftssendungen

Prof. Dr. Peter Strittmatter, Saarbrücken: Informelles Lernen mit Fernsehen – eine experimentelle Untersuchung von Bedingungen und Wirkungen populärwissenschaftlicher Fernsehsendungen unter verschiedenen Präsentationsmodi

Dr. Helmut Niegemann, Altrip/Saarbrücken: Interaktive Medien: Anspruch, Möglichkeiten, Forschungsfragen

Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki, Paderborn: Entwicklungs- und prozeßorientierte Auswahl von Mediensequenzen für den Unterricht

6. Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit.

Planung: Prof. Dr. Eckard König, Paderborn; PD Peter Zedler, Hagen

Prof. Dr. D. Hoffmann, Göttingen: Zum Problem der Rezeption der Pädagogik

Prof. Dr. B. Schwenk, Berlin: Pädagogisches Wissen im Bereich der Rechtsprechung

Prof. Dr. W. Spies, Dortmund: Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung

Dr. H. Zimmer, Berlin; Dr. U. Bracht, Münster: Die neokonservative Allgemeinbildungsdiskussion und die Erziehungswissenschaft

PD Dr. P. Zedler, Hagen: Die Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung am Beispiel der Schulentwicklungsplanung

Prof. Dr. K.-H. Dickopp, Hagen: Die Entwicklung öffentlicher Anforderungen an die Erziehungswissenschaft im Bereich der Schulentwicklungsplanung

PD Dr. H. Drerup, Köln: Rezeption und Wirkung der Bildungsforschung im Bereich der öffentlichen Medien

Diskussion: Die Rolle der Erziehungswissenschaft bei der öffentlichen Gestaltung von Bildungsprozessen

Prof. Dr. H. Heid, Regensburg: Einleitende Statements: Zur Wirksamkeit bzw. Unwirksamkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse

Prof. Dr. E. Tenorth, Frankfurt: Die Selektion erziehungswissenschaftlichen Wissens durch das Sozialmilieu. Fallbeispiele in der Geschichte der Pädagogik

Prof. Dr. E. Terhart, Osnabrück: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: Das Beispiel Lehrer

PD Dr. M. Fromm, Paderborn: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern

PD Dr. B. Dewe, Landau: Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Erwachsenenbildung

Dr. O. Radtke, Bielefeld: Die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im Bereich der Ausländerpädagogik

Abschlußdiskussion: Bedingungen und Möglichkeiten der öffentlich-praktischen Wirksamkeit der Erziehungswissenschaft

7. Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung.

Planung: Prof. Dr. Hans-Uwe Otto, Bielefeld; Prof. Dr. Klaus Anderseck, Hagen

PD Dr. Elisabeth Beck-Gernsheim, München: Erziehungsarbeit in der Familie – gesellschaftliche Vorgaben, private Konflikte

PD Dr. Heinz Sünker, Bielefeld: Pädagogik zwischen öffentlichen und privaten Institutionen

Min.-Dir. Warnfried Dettling, Bonn: Entstaatlichung als Programm?

Dr. Klaus Walterscheid, Hagen: Staatlicher Sektor, privatwirtschaftlicher Sektor und „Voluntary“-Sektor im Spannungsfeld ökonomischer Theorien

Dr. Maria-Eleonora Karsten, Hagen: Handlungsort Familienhaushalt: Familienhilfe zwischen Institutionalisierung und Privatisierung

Hans Zygowski, Bielefeld: Familialismus als therapeutisch-pädagogische Strategie

Christian Lüders, München: Familie und Arbeitslosigkeit – Sozialpädagogische Perspektiven eines sozialen Problems

PD Dr. Ulrich van Lith, Duisburg: Markt und persönliche Freiheit im Bildungssystem – Möglichkeiten und Grenzen einer privaten Finanzierung und Produktion von Bildungsgütern

Prof. Dr. Gerhard Brinkmann, Siegen: Die externen Effekte der Bildung als Grund für deren öffentliche Finanzierung

Prof. Dr. Klaus Anderseck, Hagen: „Bildung“ in ökonomischer Perspektive

8. Welches Recht braucht die Schule? Leistungsbewertung in öffentlicher Verantwortung als Problem von Pädagogik und Recht.

Planung: Prof. Dr. Adolf Kell, Siegen; Prof. Dr. Doris Knab; Dr. Peter Fauser, Tübingen

Prof. Dr. Andreas Flitner, Tübingen: Leistungsprinzip und Gerechtigkeit. Einführung in die Fragestellung des Symposions

Prof. Dr. Raimund Wimmer, Bonn; Prof. Dr. Karl-Josef Klauer, Aachen; Prof. Dr. Reiner Kornmann, Heidelberg: Normierung von Leistungsmaßstäben als pädagogisches und rechtliches Problem

Dr. Dr. Jörg Berkemann, Berlin; Prof. Dr. Andreas Krapp, München: Pädagogische Maßstäbe in der gerichtlichen Kontrolle schulischer Leistungsbewertung

Prof. Dr. Doris Knab, Tübingen; Dr. Knut Nevermann, Soest; Prof. Dr. Heinz Rosenbusch, Bamberg: Alternativen zum Rechtsweg? Möglichkeiten von Schule und Schulverwaltung zur pädagogischen Selbstkontrolle bei der Leistungsbewertung

Dr. Peter Fauser, Tübingen: Schulrechtsentwicklung und pädagogische Kultur: Chancen einer interdisziplinären Zusammenarbeit im öffentlichen Interesse

9. Professionswissen und Professionalisierung.

Planung: Dr. Lutz-Michael Alisch, Baddeckenstedt; PD Dr. Jürgen Baumert, Berlin

Prof. Dr. Ewald Terhart, Osnabrück: Professionen in Organisationen: Institutionelle Bedingungen der Entwicklung von Professionswissen

Prof. Dr. Franz E. Weinert, München: Pädagogische Expertise: Die Kluft zwischen ihrer wissenschaftlichen Untersuchung und ihrer praktischen Verwirklichung

Dr. Rainer Bromme, Bielefeld: Das Expertenwissen von Lehrern – Kognitionspsychologische Ansätze zu seiner Erforschung

Dr. Alfred Heiland, München: Die Verfügbarmachung pädagogischen Expertenwissens durch intelligente computergestützte Systeme

Prof. Dr. Herbert J. Walberg, Chicago: Teachers' Professional Knowledge and Classroom Performance

Dr. Jürgen Baumert; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Berlin: Institutionalisierung einer Referenzdisziplin: Empirische Analysen zur Situation der Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. h.c. Peter Meyer-Dohm, Wolfsburg: Sozialer und technischer Wandel als Ursache für Änderungen im Professionswissen

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Frankfurt/Main: Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität – Zur Legitimität eines gescheiterten Programms

10. Neue Medien als Gefährdung des öffentlichen Bildungswesens?

Planung: Prof. Dr. Karl Frey; Prof. Dr. Henning Haft, Kiel

Prof. Dr. Dieter Geulen, Berlin; Prof. Dr. Klaus Haefner, Bremen: Wirkungen neuer Medien auf Sozialisation und Bildungssystem

Prof. Dr. Dieter Spanhel, Nürnberg; Prof. Dr. Harm Paschen, Bielefeld; Dr. Karl-Heinz Hochwald, Soest: Zum Stand empirischer Forschung

Prof. Dr. Hans-Günther Rolff, Dortmund; Dr. Friedrich-Wilhelm Lemhaus, Kiel: Wirkungen neuer Medien auf Schulstruktur, Schulentwicklung und Curriculum

11. Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

Planung: Prof. Dr. K. A. Geißler, München; Prof. Dr. H. Siebert, Hannover

Dr. Axel Bolder, Köln: Zur „Kontraproduktivität“ von Weiterbildung: Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse der Weiterbildungsforschung

PD Dr. Beate Kraus, Berlin: Die „Qualifizierungs-Offensive“, das Humankapitalkonzept und die Bildung

PD Dr. Stefan Blankertz, Düsseldorf: Qualifikationsoffensive als Ausdruck des ideologischen Verhältnisses bundesdeutscher Bildungspolitik zum Arbeitsmarkt

Dr. Jochen Kade, München: Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Bildungstheorie

12. Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen.

Planung: Prof. Dr. mult. Wassilios E. Fthenakis, München; Prof. Dr. Arnulf Hopf, Oldenburg; Prof. Dr. Karl Neumann, Göttingen; Prof. Dr. Wolfgang Tietze, Münster

PD Dr. Jürgen Reyer, Tübingen: Früherziehung in Familie und Institution(en): Gesellschaftliche Ausgangslagen, Problemstellungen im Rahmen der Bildungsreform Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre

Prof. Dr. E. Kuno Beller, Berlin: Modelle institutionalisierter Früherziehung und deren Evaluation

Prof. Dr. Wolfgang Tietze, Münster: Langzeitstudien aus den USA und England über die Effizienz von Förderungsansätzen

Dr. Hans-Günther Roßbach, Münster: Ökonomische Untersuchungen: Früherziehung als lohnende gesellschaftliche Investition?

Prof. Dr. Reinhard Fatke, Fribourg; Prof. Dr. Dr. Dr. h.c. Wassilios E. Fthenakis, München; Prof. Dr. Gerd Schäfer, Augsburg: Wissenschaftlicher Diskurs zur Thematik der Relevanz frühkindlicher Erfahrung und damit auch zum Stellenwert der Pädagogik der frühen Kindheit innerhalb einer lebenslangen Perspektive der Entwicklung und Förderung des Kindes

PD Dr. Bernhard Nauck, München: Veränderung gesellschaftlicher Ausgangsbedingungen: Demographische Entwicklungen, veränderte familiäre Strukturen, Wandel im Verständnis der Elternrolle, zunehmende Berufstätigkeit von Müttern und veränderte Wertorientierungen

Dr. Rudolf Pettinger, München: Gegenwärtig verfügbare Daten für Erziehungs- und soziale Planungen sowie für Planung von Hilfen für Familien: Maßnahmen, Trends, Prognosen

PDin Dorothee Engelhard, Bonn; Dr. Harald Seehausen, Frankfurt: Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und institutioneller Früherziehung

ORRin Johanna Huber, München: Staatliche Hilfen

Prof. Dr. Arnulf Hopf, Oldenburg: Selbsthilfegruppen und Soziale Netze

13. Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht.

Planung: Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Bern; Prof. Dr. Dietrich Benner, Münster; Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Wuppertal

PD Dr. Friedhelm Brüggemann, Münster: Bildsamkeit und Öffentlichkeit. Historische und systematische Überlegungen zur ethischen und politischen Implikation eines „einheimischen Begriffs“

Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, Bochum: Strukturwandel der Öffentlichkeit: Zerfall oder Befreiung von Vernunft? Merkmale und Konsequenzen postmoderner Rationalitätskritik

PD Dr. Norbert Meder, Köln: Destruktion der öffentlichen Verbindlichkeit von Sprache durch neue Technologien?

Prof. Dr. Peter Vogel, Duisburg: Ermöglichung von Öffentlichkeit aufgrund neuer Technologien: Bildungstheoretische Implikationen

14. Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität.

Planung: Akad. Oberrätin Dr. Gisela Wegener-Spöhring, Göttingen

Dr. Gisela Wegener-Spöhring, Göttingen: Felder „öffentlicher“ Freizeitpädagogik und Kulturarbeit: Analysen und Befunde

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Bremen: Kulturelle Erwachsenenbildung zwischen Kunst und Arbeit

Wolfgang Zacharias, München: Kommunale Netzwerke der Kinder- und Jugendkulturarbeit

Prof. Dr. Jürgen Dieckert, Oldenburg: Freizeitsport als neue öffentliche Aufgabe

Prof. Dr. Ernst Cloer, Hildesheim: Kunst – Praxis – Wissenschaft. Das Hildesheimer Konzept einer Kulturpädagogik

Prof. Dr. Klaus Wallraven, Göttingen: Freizeitdidaktik: Eine Wende schuldidaktischer Prinzipien?

Prof. Dr. Hartmut Lüdtke, Marburg: Freizeitforschung als neue öffentliche Aufgabe

Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Bielefeld: Berufsfeldforschung und Berufspolitik für Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zwischen Selbstorganisation und Professionalität: Eine neue Aufgabe der Erziehungswissenschaft?

Dr. Hermann Glaser, Nürnberg: Kulturarbeit als kommunalpolitische Aufgabe

C. Die Arbeitsgruppen

1. Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken:

Planung: Prof. Dr. Peter Heitkämper, Münster

Referenten: Prof. Dr. Fritz Böversen, Wuppertal; Prof. Dr. Volker Buddrus, Bielefeld; Prof. Dr. Johannes Esser, Lüneburg; Prof. Dr. Dr. Rolf Huschke-Rhein, Bonn; Prof. Dr. Peter Kern, Freiburg; Dr. Jaroslav Krecij, Osnabrück; Prof. Dr. Hans Nicklas, Frankfurt; Dr. Anne Ostermann, Frankfurt; Prof. Dr. Reimar Stielow, Braunschweig; Prof. Dr. Hans-Georg Wittig, Freiburg

2. Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr.

Planung: Prof. Dr. Wolfgang Royl, München

Prof. Dr. Edmund A. van Trotsenburg, Klagenfurt: Die erziehungswissenschaftliche Dimension der militärischen Verteidigung

Wissenschaftlicher Direktor Dr. Hanspeter Sommerhäuser, Bonn: Ethische Aspekte der Erziehung in den Streitkräften

Oberstleutnant und Diplom-Pädagoge Klaus-Jürgen Preuschoff, Darmstadt: Der erziehungswissenschaftliche Forschungsbedarf der Bundeswehr

3. Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentlicher Aufgabe.

Planung: Prof. Dr. Erhard Schlutz, Bremen

Einleitende Beiträge: Prof. Dr. Erhard Meueler, Mainz; Prof. Dr. Ernst Prokop, Regensburg; Prof. Dr. Erhard Schlutz, Bremen; Prof. Dr. Horst Siebert, Hannover

4. Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung.

Planung: Prof. Dr. Karlheinz A. Geißler, München; Prof. Dr. Gustav Grüner, Darmstadt; Prof. Dr. Adolf Kell, Siegen

Prof. Dr. Karlwilhelm Stratmann, Bochum: Einführung: Probleme der Koordination und Kooperation in der Berufsbildungsforschung

Prof. Dr. Karlheinz A. Geißler, München; Prof. Dr. Günter Kutscha, Duisburg:

Forschungsthemen und Forschungsplanung in der Berufsbildungsforschung (Auswertung einer Mitgliederumfrage)

Referent der DFG, Bonn: Forschungsförderung durch die DFG im Bereich der Berufsbildungsforschung

5. Berufliche Bildung in der Entwicklungszusammenarbeit.

Planung: Dr. Willi Maslankowski, Bonn; Prof. Dr. Volker Lenhart, Heidelberg

6. Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe.

Planung: Prof. Dr. Horst W. Opaschowski, Hamburg

Prof. Dr. Horst W. Opaschowski, Hamburg: Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik

Prof. Dr. Dr. h.c. Franz Pöggeler, Aachen: Bildung 2000: Entwicklungstendenzen im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland in Richtung auf das Jahr 2000

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Hamburg: Bildung 2000: Plädoyer für ein erneuertes Bildungsverständnis und ein verändertes Schul- und Bildungssystem

7. Lebensformen als pädagogisches Paradigma? Zur Verständigung über ein theoretisch-empirisches Konzept „jenseits des Alltags“ und „diesseits der Struktur“.

Planung: PD Dr. Eckart Liebau; PD Dr. Lothar Böhnisch; Dr. Rainer Treptow, Tübingen; Dr. Werner Schefold, München

Moderatorengruppe: Lebensformen als pädagogisches Paradigma?

Akad. Oberrätin Dr. Anne Frommann, Tübingen: Lebensformen von Kindern

Dr. Helga Bilden, München: Lebensformen von Mädchen

Prof. Dr. Ludwig Huber, Hamburg: Studentische Lebensformen

Prof. Dr. H. Thiersch, Tübingen: Lebensformen von Großeltern und Enkeln

8. Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen.

Planung: Prof. Dr. Gerald Straka, Bremen; Prof. Dr. Wolfgang Tietze, Münster; Prof. Dr. Klaus Treumann, Bielefeld

Prof. Dr. W. Tietze; Prof. Dr. D. Höltershinken, Münster: Informatisierungstendenzen im Alltag von Vorschulkindern. Zur Medienproblematik aus der Sicht von Kindergartenleiterinnen

Prof. Dr. K. Treumann; Dr. E. Schäfer; Dipl.-Päd. I. Volkmer, Bielefeld: Erwachsenenbildung und Neue Medien; Die Auswirkungen des Kabelpilotprojekts Dortmund auf den Weiterbildungssektor. Empirische Befunde und pädagogische Perspektiven

Prof. Dr. G. A. Straka; Dipl.-Psych. T. Fabian; Dipl.-Päd. H. Nolte; Dipl.-Hdl. J. Will, Bremen: Fernsehen im Leben älterer Menschen. Die Bedeutung des Kabelpilotprojekts Dortmund im Alltag älterer Menschen – Aktivierende Medienarbeit als Beitrag zu sozialverträglicher Technikgestaltung

9. Wissen und kompetentes Handeln in pädagogischen Professionen.

Planung: Dr. Lutz-Michael Alisch, Baddeckenstedt

Prof. Dr. Josef Thonhauser, Salzburg: Basisqualifikationen der Erziehungswissenschaftler. Ergebnisse einer mehrstufigen Erhebung

Universitätsdozent Dr. Werner Schwendenwein, Wien: Zur Definition von Profession und professionellem Handeln

Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg, Osnabrück: Die Kompetenz von Laien – Eine Herausforderung für die Theorie professionellen Helfens

Prof. Dr. Fritz Oser; Dr. Michael Zutavern, Fribourg/Schweiz: Zur professionellen Moral von Lehrern

Dr. Barbara Weißbach, Dortmund: Professionswissen: Unentbehrliche Grundlage der Lehrerarbeit oder Hemmnis der Handlungsfähigkeit?

Dr. Ulrich Baumann; Dieter Stober M.A., Heidelberg: Heidelberger Magister-Pädagogen im Beruf: Professionalisierungsmöglichkeiten von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern

PD Dr. Bernd Dewe, Landau: Transformation sozialwissenschaftlichen Wissens im Lehrerhandeln

10. Zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in der Jugendhilfe.

Planung: Prof. Dr. Hans-Uwe Otto, Bielefeld

Dr. Richard Münchmeier, München: Historische Stationen der Pädagogisierung von Lebensverhältnissen: Lösung oder Konstituierung von sozialen Problemen?

PD Dr. Bernd Dewe, Landau: Wissen und Wissensvermittlung in sozialpädagogischen Handlungsvollzügen

Christian Lüders M.A., München: Verwendungsforschung ernstgenommen – Konsequenzen für die Sozialpädagogik als Handlungswissenschaft

Dr. Michael-Sebastian Honig, München: Pädagogische Fortschrittsmythen: Zur Demoralisierung der Jugendhilfeforschung

Dipl.-Soz. Wolfgang Böhm; Dr. Marcel Mühlbach, Bielefeld: Rationalitäten behördlicher Sozialarbeit – Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens in administrativen Kontexten

11. Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern.

Planung: Prof. Dr. Klaus Rehbein, Marburg

Klaus Rehbein, Marburg: Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe

Dr. Arnold Köpcke-Duttler, Kist: Pädagogische Gedanken im sozialen Strafrecht
Gustav Radbruchs

12. Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation.

Planung: Dipl.-Päd. Johanna Gottschalk-Scheibenflug, Frankfurt/Main

Referent(inn)en: Dipl.-Päd. Christiana Klose, Frankfurt/Main; PD Dr. Lothar Böhnisch, München; Dr. Bernd Stickelmann, Dietzenbach

13. Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.

Planung: Ilse Dahmer; Dipl.-Päd. Christine Bödecker, Hannover

Den Diskurs aufgenommen haben: Christine Bödecker, Hannover; Hauke Brunkhorst, Frankfurt; Ilse Dahmer, Hannover; Wilma Großmann, Dortmund; Juliane Jacobi-Dittrich, Bielefeld; Dieter Lenzen, Berlin; Wilfried Lippitz, Tübingen; Katharina Rutschky, Berlin; Alfred Schäfer, Köln; Pia Schmid, Frankfurt; Theodor Schulze, Bielefeld; Heinrich Seiler, Trier; Elisabeth de Sotelo, Berlin; Ulrike Teubner, Frankfurt; Christoph Türcke, Kassel; Christoph Wulf, Berlin

14. Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht. – Zur Geschichte und Leistung öffentlicher und privater Erziehung und Bildung.

Planung: Prof. Dr. Manfred Heinemann, Hannover; Prof. Dr. Max Liedtke, Erlangen-Nürnberg

Prof. Dr. Karl Helmer, Duisburg: Die deutschsprachige Schule im 17. Jahrhundert

Dr. Detlef Oppermann, Saarbrücken: Autonomie und Staatlichkeit in den bildungspolitischen Theorien Condorcets

Prof. Dr. Christoph Lütz, Düsseldorf: Der Übergang von der privaten zur öffentlichen Erziehung bei Wilhelm von Humboldt

Dr. Wiltrud Drechsel, Bremen: Die niederen Schulen in Bremen vor Einführung der Schulpflicht

Prof. Dr. Rudolf W. Keck, Hildesheim: Die Schulpflicht auf dem Lande. Zur Entwicklung des Rechen- und Schreibcurriculums

Prof. Dr. Gerhard Petrat, Bremen: Die Einkleidung öffentlicher Erziehungsansprüche in die Gärtner-Metapher. Ein historisches Beispiel für die Gemeinverständlichkeit bildungshistorischer Vorhaben

Prof. Dr. Manfred Heinemann, Hannover: Die Auskreisung der Gesellschaft. Zur Wirkung des Schulbesuchs auf dem Lande

Dr. Ingrid Lohmann, Hamburg: Von der Eloquenz zur öffentlichen Rede. Die Bildung zur Beredsamkeit im Vormärz

Prof. Dr. Hans-Jürgen Apel, Köln: Schulpflicht und die Entwicklung eines städtischen Bildungswesens. Pflicht- und Angebotsschulen in Preußen

Dr. Hans-Ulrich Grunder, Bern: Vom Ausbildungsangebot zum Ausbildungsobligatorium: Lehrerbildung in der Schweiz im 19. Jahrhundert

15. Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision.

Planung: Dr. Friedrich Schweitzer, Tübingen

Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Berlin: Zur empirischen Bewährung von Reformen in der Sekundarstufe II

Prof. Dr. Wolfgang Keim, Paderborn: Die pädagogischen Defizite der Reform – Bestandsaufnahme und Perspektiven für die Sekundarstufe II

Gerold Becker, Witten: Möglichkeiten praktischen Lernens und beruflicher Qualifikation in der Sekundarstufe II

Prof. Dr. Karl Ernst Nipkow, Tübingen: Die Sekundarstufe II als Jugendschule

16. Erziehung zur Fairness – Aufgabe des Schulsports angesichts des Werteverlustes im öffentlichen Sport?

Planung: Prof. Dieter Brodtmann M. A., Hannover

Referenten: Dr. Hartmut Becker, Frankfurt; Dr. Robin Kähler, Mannheim

17. Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik.

Planung: Dr. Klaus J. Fintelmann, Bochum; Prof. Dr. Peter Schneider, Paderborn; Prof. Dr. Werner Spies, Dortmund

Referenten: Prof. Dr. Peter Schneider, Paderborn; Dr. Klaus J. Fintelmann, Bochum; Rektor Hoischen, Möhnesee; Prof. Dr. R. Lersch; Volker Rentsch; H. Raczek, Krefeld; H. J. Walter, Paderborn

18. Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen.

Planung: Prof. Dr. Manfred Bayer, Duisburg; Dr. Werner Habel, Dortmund; Akad. Rat Dr. Johannes Wildt, Bielefeld

Referenten: Dr. Friedhelm Arning, Bremen; Prof. Dr. Manfred Bayer, Duisburg; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, Dortmund; Dr. Werner Habel, Dortmund; Prof. Dr. Hans G. Homfeldt, Flensburg; Prof. Dr. Wolfgang Schwark, Freiburg; Detlev Spindler, Oldenburg; Hans-Erich Webers; Volker Möhle, Bielefeld; Dr. Johannes Wildt, Bielefeld

19. Darf die Pädagogik Freud-los sein?

Planung: Prof. Dr. Reinhard Fatke, Fribourg

Dr. Jeanne Moll, Genf/Baden-Baden: Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920

Dr. Helmut Figdor, Wien: Psychoanalytische Pädagogik oder pädagogische Psychoanalyse? Systematische Überlegungen zum Verhältnis zweier Disziplinen

Prof. Dr. Hilde Kipp, Kassel: Wie kann die Psychoanalyse in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit wirksam werden? Erfahrungen und Reflexionen am Beispiel eines Ausbildungsgangs und einer berufsbegleitenden Fortbildung

VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

Vgl. zum folgenden die Wiedergabe des Kongreßprogramms im Teil V dieses Beihefts

Plenarvorträge

JÜRGEN OELKERS: Öffentlichkeit und Bildung – ein künftiges Mißverhältnis?

LUDWIG KÖTTER: Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung

VOLKER KRUMM: Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern

RUDOLF TIPPELT: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen

LUISE WAGNER-WINTERHAGER: Erziehung durch Alleinerziehende

Alle Aufsätze in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5/1988

HELLMUT BECKER: Zur öffentlichen Bedeutung privater Initiativen und zum Verrechtlichungsproblem im Bildungswesen. In: Neue Sammlung 1988, H. 3, S. 355–366

ILSE DAHMER: Veröffentlichte Intimität – Kritik der weiblichen Pädagogik. In: ILSE DAHMER u. a.: Kritik der weiblichen Pädagogik. Weinheim 1989 (Deutscher Studienverlag).

HELMUT FEND: Schulqualität – Die Wiederentdeckung pädagogischer Gestalten. In: Neue Sammlung 1988, H. 4

HELMUT HEID: Über Gründe für Diskrepanzen zwischen pädagogisch bedeutsamer Wissenschaft, Praxis und Politik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1989

RICHARD J. SHAVELSON: Contributions of Research to Policy and Practice: A view from the United States. In: Unterrichtswissenschaft 1989, H. 1

Vorträge aus Symposien

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER: Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft – Informationen, Berichte, Studien Nr. 19, Münster 1988 (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georgskommende 16, 4400 Münster). (Vgl. Symposion 1 „Multikulturalität und Bildung“)

Die Beiträge des Symposions 2 „Wer und was macht eine gute Schule?“ unter dem Titel „Schulqualität in Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgüte-Symposion '88“, hrsg. von HANS-CHRISTOPH BERG und ULRICH STEFFENS, als Heft 6 der „Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule“ (Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Bodenstedtstr. 7, 6200 Wiesbaden, November 1988). Darin:

FRITZ BOHNSACK: Strukturen einer guten Schule heute – Versuch einer normativen Begründung

ULRICH STEFFENS: Empirische Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule

GERD IBEN: Zur guten Schule durch Alternativen in der Regelschule

WOLFGANG MITTER: Europäische Wege zu einer „guten Schule“

K. POTTHAST: Gute Schulen in der Sicht der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen

WOLFGANG KLAFKI: Einige Kriterien einer humanen und demokratischen Schule

HELMUT FEND: Schulqualität – die Wiederentdeckung pädagogischer Gestalten

Weitere Beiträge von H. CHR. BERG, J. P. VOGEL, A. H. DANNEBERG, FR. KÖLLER, H. SCHREWE, S. JENKNER, E. DINGELDEY

Die Beiträge des Symposions 3 „Schulversagen als öffentliches Problem – Das Dilemma von Fördern und Auslesen“ als Themenheft (hrsg. v. HANS MEISTER und ALFRED SANDER) der „Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete“ (Freiburg/Schweiz, hrsg. v. U. HAEBERLIN, Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg/Schweiz), Jahrgang 1988, H. 4

Beiträge des Symposions 5 „Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen“ als Schwerpunktthema „Lernen mit Medien“ (Redaktion: P. STRITTMATTER) der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“, Oktober 1988:

PETER STRITTMATTER: Informelles Lernen: Bedingungen des Lernens mit Fernsehen

BERND WEIDENMANN: Der flüchtige Blick beim stehenden Bild: Zur Oberflächlichkeit der Bildverarbeitung im pädagogischen Kontext

DIETRICH MEUTSCH, SABINE MÜLLER: Verständnis und Verständlichkeit von Fernsehen: Psychologische Dimensionen von Text-Bild-Beziehungen und ihre Prognoseleistung für das Lernen mit Wissenschaftssendungen

Beiträge des Symposions 6 „Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit“ als Buch unter dem Titel „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“, hrsg. von PETER ZEDLER u. a. in der Reihe der Kommission „Wissenschaftsforschung“ der DGfE: „Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“, Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1989

Einige Beiträge des 7. Symposions „Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung“, „Grundsatzpositionen“ und Teilsymposium A „Die Vergesellschaftung der Familie als pädagogisches Problem“ erscheinen, z. T. in überarbeiteter Form, im Jahrgang 1989 der Zeitschrift „Neue Praxis“.

Die Beiträge des Teilsymposions B „Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion“ in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Frühjahr oder Sommer 1989. – Ein Kurzbericht von KLAUS ANDERSECK erschien in der gleichen Zeitschrift, H. 5/1988, S. 466ff.

Beiträge des 8. Symposions „Welches Recht braucht die Schule?“ als Schwerpunkt eines Heftes der Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 1989. – Ein Kurzbericht von ADOLF KELL erschien in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 5/1988, S. 46.

Die Beiträge des Symposions 9 „Professionswissen und Professionalisierung“ und ausgewählte Beiträge der AG 9 „Wissen und kompetentes Handeln in pädagogischen Professionen“ erscheinen unter dem Titel „Professionswissen und Professionalisierung“, hrsg. von LUTZ-MICHAEL ALISCH und JÜRGEN BAUMERT, als Beiheft der „Zeitschrift Empirische Pädagogik“, Landau 1988 oder 1989.

Beiträge des Symposions 10 „Neue Medien als Gefährdung des öffentlichen Bildungswesens?“ unter dem Titel „„Neue Medien‘ und Sozialisation“ (Die Technik rennt, die Forschung humpelt) als Schwerpunktheft der Zeitschrift „Unterrichtswissenschaft“, 4/1988, redigiert von KARL FREY und HENNING HAFT.

Die Zusammenfassung der Diskussion des Symposions 11 „Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?“ durch KARLHEINZ A. GEISSLER im Heft 5/1988 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 469-470.

Beiträge des 12. Symposions:

ARNULF HOPF: Selbsthilfegruppen und Soziale Netze. Kurzfassung in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 1989, H. 1. – Langfassung wahrscheinlich in: Neue Praxis, 1989, H. 1.

WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTER ROSSBACH: Früherziehung in Familie und Institutionen – Langzeitstudien aus den USA und England über die Effizienz von Förderungsansätzen und ökonomische Untersuchungen über Früherziehung als lohnende gesellschaftliche Investition, wahrscheinlich 1989.

GERD SCHÄFER: Zur Relevanz frühkindlicher Erfahrung und zum Stellenwert der Pädagogik der frühen Kindheit innerhalb einer lebenslangen Perspektive der Entwicklung und Förderung des Kindes, wahrscheinlich 1989.

BERNHARD NAUCK: Familien- und sozialpolitische Aspekte des Kindergartenbesuchs. In: W.E. FTHENAKIS, R. GEIBEL, E. HAPP (Hrsg.): Übergänge und Brücken im Bildungswesen. München 1988.

Die Beiträge des Symposions 14 „Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe“ in einem Jubiläumsband zum 10-jährigen Bestehen der Zeitschrift „Freizeitpädagogik“, H. 1/2/1989, unter dem Symposionstitel, hrsg. von GISELA WEGENER-SPÖHRING (Bartmannsweiler, Verlag Burgbücherei Schneider):

FRIEDHELM VAHSEN: Freizeitpädagogische und kulturpädagogische Perspektive für und Forderungen an Erziehungswissenschaft und Öffentlichkeit

HELMUT GIEGLER: Freizeitforschung als öffentliche Aufgabe

KLAUS WALLRAVEN: Freizeitdidaktik: Eine Wende schuldidaktischer Prinzipien?

WOLFGANG NAHRSTEDT: Berufsfeldforschung und Berufspolitik für Freizeitpädagogik und Kulturarbeit zwischen Selbstorganisation und Professionalität: Eine neue Aufgabe der Erziehungswissenschaft?

JÜRGEN DIECKERT: Freizeitsport als öffentliche Aufgabe

WOLFGANG ZACHARIAS: Kommunale Netzwerke der Kinder- und Jugendkulturarbeit

ERHARD SCHLUTZ: Kulturelle Erwachsenenbildung zwischen Kunst und Arbeit

ERNST CLOER: Kunst – Praxis – Wissenschaft. Das Hildesheimer Konzept einer Kulturpädagogik

Die Beiträge der AG 2 „Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr“ in: W. ROYL, E. A. VAN TROTSBURG (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und militärische Ethik (Reihe: Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Bd. 2, Verlag P. Lang), Frankfurt 1989. Darin:

HANSPETER SOMMERHÄUSER: Ethische Aspekte der militärischen Erziehung.

EDMUND A. VAN TROTSBURG: Die erziehungswissenschaftliche Dimension der militärischen Verteidigung.

KLAUS-JÜRGEN PREUSCHOFF: Der erziehungswissenschaftliche Forschungsbedarf der Bundeswehr.

ERHARD SCHLUTZ: Zwischen Wissenschaftlichkeit und Wirksamkeit. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 21/1988 (vgl. AG 3 „Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentlicher Aufgabe“).

FRANZ PÖGGELER: In Richtung auf das Jahr 2000. In: Katholische Bildung, 88 (1987), S. 260–271. (Vgl. AG 6 „Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe“)

Beiträge der AG 13 „Kritik der weiblichen Pädagogik“ und der Vortrag von ILSE DAHMER „Veröffentlichte Intimität“ als Buch unter dem Titel „Kritik der weiblichen Pädagogik“, hrsg. von ILSE DAHMER u. a., Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1989.

Beiträge der AG 14 „Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht – Zur Geschichte und Leistung öffentlicher und privater Erziehung und Bildung“ in: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung, hrsg. von der Historischen Kommission der DGfE, H. 33/1988 (Auslieferung: Professor Dr. Manfred Heinemann, Universität Hannover, Luerstr. 3, 3000 Hannover 1):

CHR. LÜTH: Der Übergang von der privaten zur staatlichen Erziehung bei Wilhelm von Humboldt, S. 33–64

RUDOLF W. KECK: Die Schulpflicht auf dem Lande. Zur Entwicklung des Rechen- und Schreibcurriculums, dargestellt am Beispiel eines Schülerbuches..., S. 85–105

HILDE KIPP: Wie kann die Psychoanalyse in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit wirksam werden? Reflexionen über Ausbildung und Fortbildung. In: Fragmente – Schriftenreihe zur Psychoanalyse, Nr. 26: Freud und Leid – die Psychoanalyse im sozialen Feld (Wissenschaftliches Zentrum II der Gesamthochschule Kassel), 1988 (vgl. AG 19 „Darf die Pädagogik Freud-los sein?“)